МАСТЕРА ПСИХОЛОГИИ

А. А. Реан

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж
Ростов-на-Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск
Киев · Харьков · Минск
2013

А. А. Реан

Психология личности

Серия «Мастера психологии»

Р е ц е н з е н т ы:

А. И. Донцов, академик РАО, доктор психологических наук,
профессор факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова;
С. Б. Малых, академик РАО, доктор психологических наук, профессор,
заместитель директора Психологического института РАО;
В. В. Семикин, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития
и образования, декан психолого-педагогического факультета
Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

Заведующий редакцией	*П. Алесов*
Ведущий редактор	*Е. Маслова*
Литературный редактор	*Н. Перевезенцева*
Художник	*С. Маликова*
Корректоры	*Н. Нестерова, М. Одинокова*
Верстка	*С. Киселева*

ББК 88.37
УДК 159.923.2

Реан А. А.

Р31 Психология личности. — СПб.: Питер, 2013. — 288 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

ISBN 978-5-496-00226-4

Книга выдающегося отечественного ученого профессора А. А. Реана посвящена психологии личности и представляет собой незаменимое учебное пособие для студентов всех психологических специальностей.

Книга содержит огромный фактический материал, а также психологический практикум и тестовые методики, как классические, так и разработанные при участии автора.

Особое внимание уделено общим и прикладным вопросам педагогического общения, подчеркнута необходимость связи педагогики с психологией личности.

16+ (В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ.)

В оформлении обложки использован фрагмент картины В. Боровиковского.

ISBN 978-5-496-00226-4

ООО «Питер Пресс», 192102, Санкт-Петербург, ул. Андреевская (д. Волкова), д. 3, литер А, пом. 7Н.
Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2; 95 3005 — литература учебная.
Подписано в печать 20.03.13. Формат 70х100/16. Усл. п. л. 23,220. Тираж 2000. Заказ
Отпечатано по технологии CtP в ООО «Полиграфический комплекс «ЛЕНИЗДАТ».
194044, Санкт-Петербург, ул. Менделеевская, 9. Телефон / факс (812) 495-56-10.

Оглавление

ГЛАВА 1

Личность в психологии

1.1. Понятие «личность»

Изучением вопросов, связанных с понятием «личность», занимается не только психология, но и многие другие науки, такие, например, как философия, педагогика, социология, криминология и др. В самой же психологии практически нет области, где бы не присутствовал (явно или неявно) «личностный взгляд» на проблему. Понятно, что процессы восприятия, памяти, мышления, речи и т. д. существуют не сами по себе. И воспринимает, и запоминает, и мыслит — личность. Все эти и другие психические процессы включены в личностный контекст. Не случайно поэтому выдающийся отечественный психолог В. Н. Мясищев[1] говорил, что психология безличных процессов должна быть заменена психологией деятельной личности. Только условно можно рассматривать эти процессы в отрыве от их носителя — личности. Мы знаем, что в зависимости от установок личности, которые различны у разных людей, человек по-разному воспринимает окружающую действительность, в том числе и окружающих его людей. Личностное отношение к той или иной информации влияет на процесс ее запоминания (и забывания тоже). Личностные особенности, установки, субъективное отношение к конкретным людям прямо влияют на поведение человека, его взаимодействие и общение с другими и т. д.

Что же такое личность в психологии? Существуют различные определения этого понятия, которые, несмотря на все отличия между собой, все-таки в главном не противоречат друг другу. Итак, в дальнейшем, говоря «личность», мы будем иметь в виду, что личность — это социальный индивид, субъект общественных отношений, деятельности и общения. В несколько упрощенном виде можно сказать, что термином «индивид» обозначают биологическую сущность человека, а термином «личность» — его социальную сущность. Индивидом рождаются, а личностью становятся. Однако было бы неверным представлять себе существование этих двух ипостасей человека в разрозненно-независимом виде.

Социальное в человеке не оторвано от биологического. Индивидное начало включено в личность и проявляется в личностном, но проявляется уже будучи «переработанным», ассимилированным в личность, то есть на более высоком личностном уровне. В этой связи очень метким представляется замечание (Климов Е. А., 1996) о том, что споры о доминировании «социального» или «биологического» в челове-

---

[1] Приложение «Знаменитые психологи» см. по адресу http://www.piter.com/download/978549600226.

ке столь же «уместны» и «логичны», как и споры о доминировании машинного и металлического в пишущей машинке или книжного и бумажного в книге.

Представление о системном единстве биологического и социального в личности характеризует и понимание личности Э. Фроммом — выдающимся психологом и философом XX в., — который считал, что личность есть целостность врожденных и приобретенных психических свойств, характеризующих индивида и делающих его уникальным. Личность включает в себя и темперамент, и способности, и особенности эмоционально-волевой сферы, и характер. Но все-таки сущность личности — это ее ценностные ориентации, ее мотивационная сфера, ее система социальных отношений и установок, в том числе обязательно и самоотношение.

Классический механицизм пытается непосредственно вывести психические явления из внешних воздействий. Отражением этого подхода на уровне личностной феноменологии является *механистическая* концепция социализации личности, предполагающая, что личность есть зеркальное отражение, «слепок» социальных воздействий, оказанных на нее в разное время в процессе онтогенеза. Мы специально выделили термин «механистическая», желая подчеркнуть, что феномен социализации личности вовсе не обязательно может пониматься так упрощенно. По большому счету, указанная механистическая концепция социализации личности, в сущности, вообще не является психологичной.

В противоположность сказанному для многих теорий в широком поле персоналистической психологии характерным является радикально оппозиционный подход, объясняющий психические явления исходя лишь из внутриличностных образований (мотивация, аттитюды, потребности, влечения, личностные свойства и т. д.). По мнению С. Л. Рубинштейна, нельзя искать решения вопроса и преодоления этой антитезы в том, чтобы их соединить, утверждая, что надо учитывать и внешние воздействия, и внутреннюю обусловленность психических явлений личностью, приняв, таким образом, теорию двух факторов.

Пытаясь преодолеть отмеченное противоречие между этими двумя концепциями, С. Л. Рубинштейн предлагает свою знаменитую формулу: внешние причины всегда действуют лишь опосредствованно через внутренние условия. Подчеркивается, что при объяснении любых психических явлений личность выступает как связанная воедино совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. Сами эти внутренние условия включают в себя психические явления — психические свойства и состояния личности (Рубинштейн С. Л., 1976). Такой подход преодолевает механистическое социологизаторство и является, конечно, психологичным. Психологичным, но отнюдь не панпсихологичным — рассматривающим личность как «вещь в себе», самодостаточную и изолированную от социума.

1.2. Некоторые модели личности

На сегодня в психологии нет какой-либо единственной общепринятой теории личности. Однако существует ряд теорий, которые имеют значительное влияние и большое количество сторонников. Подобных теорий, концепций и моделей личности существует великое множество. Остановимся кратко лишь на некоторых известных моделях личности.

Существуют теории личности, которые известны не только психологам, но и широким слоям населения. Одной из таких концепций является *психодинамическая теория личности* **З. Фрейда**. По Фрейду, личность образуется тремя структурными компонентами: ид (оно), эго (Я) и супер-эго (сверх-Я). Сфера ид — это инстинктивное ядро личности. Мощные инстинкты, находящиеся в сфере ид, требуют своей реализации и определяют (прямо или косвенно) поведение личности. В целом функционирование сферы ид подчиняется принципу удовольствия. В психодинамической теории Фрейда выделяются два основных инстинкта — сексуальный инстинкт, трактуемый еще как инстинкт жизни (либидо, эрос), и деструктивный, разрушительный инстинкт, трактуемый как инстинкт смерти (мортидо, танатос). Такая форма поведения человека, как агрессия, рассматривается в данной концепции в качестве инстинктивной формы поведения, как проявление деструктивного инстинкта личности.

Сфера эго — это рациональная часть личности, то есть сфера сознания. Эго находится в постоянном взаимодействии со сферой ид, пытаясь предотвратить опасные, дезадаптивные проявления двух базовых инстинктов. Рациональная сфера эго должна разрабатывать для личности такие программы действий, которые, с одной стороны, удовлетворяли бы требованиям ид, а с другой — учитывали бы требования и ограничения социального мира и собственного сознания человека. Функционирование сферы эго определяется принципом реальности.

Сфера супер-эго — это сфера морального Я личности, включающая в себя систему норм, ценностей, этических представлений, согласующихся с требованиями социума. Эта сфера формируется в процессе социализации и является, по Фрейду, последним (во временном смысле) компонентом развивающейся личности. Сфера супер-эго, хотя и не является инстинктивной, так же как и ид, находится в противоречии с рациональным эго. Можно сказать, что супер-эго пытается убедить эго в приоритете идеалистических целей над реалистическими.

Психодинамическая концепция З. Фрейда имеет множество противников и не меньше сторонников. Пожалуй, это та теория, относительно которой высказывается самое большое количество крайних, радикальных оценочных суждений — от восторженного принятия до безусловного отвержения. В наиболее крайней форме неприятие психоанализа научной психологией было сформулировано всемирно известным психологом П. Фрессом, который как-то заявил, что психоанализ — это вера, а для того, чтобы верить, надо сначала «встать на колени».

Теория личности **А. Адлера** известна как *индивидуальная теория личности*, или *индивидуальная психология*. Эта теория также традиционно относится к психоаналитическому направлению (Адлер — один из первых и любимых учеников Фрейда), хотя в действительности большинство положений индивидуальной психологии развивались как антитезисы теории Фрейда. Теория А. Адлера, как это ни парадоксально, по своему духу и основным концептуальным положениям может быть рассмотрена как предвестник и предтеча современной гуманистической психологии.

Сущностные основы теории Адлера связаны с такими понятиями, как: 1) фиктивный финализм, 2) стремление к превосходству, 3) чувство неполноценности и компенсация, 4) социальный интерес, 5) стиль жизни, 6) креативное Я.

Фиктивный финализм. По Адлеру, основные цели человека, то есть те цели, которые определяют направление жизни личности, представляют собой фиктивные

цели — их соотнесенность с реальностью невозможно проверить. Но, несмотря на фиктивность, именно наличие таких *финальных* целей является реальным стимулом активности человека и объясняет его поведение. Некоторые люди, например, могут выстраивать свою жизнь исходя из представления о том, что напряженная работа и только немного удачи позволяют достичь почти всего. Это утверждение (по Адлеру) — лишь фикция, так как многие из тех, кто напряженно работают, не получают того, что они заслуживают. Другими примерами фиктивных убеждений, которые способны оказывать влияние на ход жизни человека, являются следующие: «Честность — лучшая политика», «Все люди созданы равными». Вера в то, что праведники попадут в рай, а грешников ждет ад, несомненно, также оказывает влияние на поведение человека. Подобная вера тоже является примером фиктивного финализма. Финальная цель, являясь фикцией, неким идеальным представлением, несмотря на это, играет роль реального стимула, мотива вполне конкретного, устойчивого поведения человека.

«Индивидуальная психология решительно настаивает на том, что психологические феномены невозможно понять, не основываясь на принципе финализма. Причины, силы, инстинкты, побуждения не могут быть основой для объяснения. Только финальные цели способны объяснить человеческое поведение» (Adler A., 1930).

Стремление к превосходству. Первоначально конечной целью, к которой стремятся все люди, Адлер считал стремление к власти. Однако позднее он отказался от термина «воля к власти» в пользу термина «стремление к превосходству». Стремление к превосходству при этом не сводится лишь к достижению высокого социального статуса или лидерства. Стремление к превосходству — это общее стремление к росту, движение в направлении «снизу вверх». Таким образом, стремление к превосходству может выражаться огромным числом различных способов, и каждый человек по-своему реализует это стремление.

Чувство неполноценности и компенсация. Чувство неполноценности — чувство, возникающее в связи с переживанием собственной социальной или психологической несостоятельности. Это чувство возникает из ощущения дефектности или несовершенства в любой жизненной сфере. Чувство неполноценности присуще практически всем людям. По существу, в основе всего, что делают люди, лежит стремление к преодолению ощущения собственной неполноценности и упрочение чувства превосходства. Следовательно, чувство неполноценности не является признаком патологии. Напротив, оно является причиной совершенствования человека. Вместе с тем чувство неполноценности при определенных обстоятельствах (например, связанных с неправильным воспитанием) может усиливаться и достигать аномального уровня. В этом случае говорят о формировании *комплекса неполноценности*. Адлер выделял три вида страданий, испытываемых в детстве, которые могут привести к развитию комплекса неполноценности: неполноценность органов, чрезмерная опека, отвержение со стороны родителей. Стремление к *компенсации* неполноценности ведет человека к развитию — либо в той сфере, в которой ощущается неполноценность, либо в другой. Классическим примером компенсации неполноценности органа является Демосфен, который в детстве страдал заиканием, а впоследствии стал одним из величайших ораторов. Однако в определенных случаях компенсация способна уступить место гиперкомпенсации,

в результате чего развитие может пойти по аномальному пути и привести к формированию компенсаторного комплекса превосходства.

Социальный интерес. Социальный интерес (или чувство общности), по Адлеру, включает в себя стремление к кооперации, к идентификации с группой, к проявлению эмпатии и т. п. Концепция социального интереса в сущностном плане состоит в том, что у людей выражена тенденция подчинять свои личные потребности, частные выгоды делу социальной пользы, общей пользы. В своей основе социальный интерес является врожденным, так как люди — по своей природе социальные существа. Однако для того, чтобы эта природная предрасположенность проявилась в должной мере, необходимы определенные усилия. Спонтанно, автоматически она вряд будет реализована. В развитии социального интереса большое значение, таким образом, принадлежит социальному окружению и воспитанию, причем уже на самых ранних этапах развития ребенка.

Жизненный стиль. Точно определить, что такое жизненный стиль, достаточно трудно, так как сам Адлер по-разному представлял это понятие в своих работах. Вместе с тем именно понятие жизненного стиля считается наиболее характерной особенностью теории личности Адлера. Да, все люди имеют общую базовую цель — достижение превосходства, но пути ее достижения различны и уникальны. Жизненный стиль включает в себя уникальное соединение черт, способов поведения и привычек, которые, будучи взятыми в совокупности, составляют неповторимую картину существования индивида. Все поведение человека определяется его жизненным стилем. Один человек старается обрести превосходство, развивая свой интеллект, другой видит этот путь в физическом совершенствовании. Жизненный стиль, по Адлеру, формируется в детстве, приблизительно к пятилетнему возрасту, и в дальнейшем не претерпевает существенных изменений. Предполагается, что жизненный стиль определяется специфической неполноценностью ребенка, воображаемой или реальной. То есть жизненный стиль есть компенсация конкретной неполноценности. В его основе лежат наши усилия, направленные на преодоление чувства неполноценности и за счет этого упрочивающие чувство превосходства.

Креативное Я. Концепция креативного Я является самым главным и самым последним (в том числе и в хронологическом плане) элементом теории личности Адлера. Согласно идее креативного Я, человек сам творит свою личность. Наследственность и даже субъективный жизненный опыт являются лишь материалом для творчества. И даже такое основополагающее для Адлера понятие, как стиль жизни, оказывается подчиненным креативному Я: стиль жизни формируется под влиянием творческих способностей личности. То есть каждый человек может свободно создавать свой собственный стиль жизни. Таким образом, именно креативное Я является в теории Адлера первопричиной личности — той первопричиной, которая определяет и жизненный стиль, и развитие социального интереса, и сами цели жизни, а также способы их достижения.

Широкое распространение получила в психологии концепция личности **Г. Айзенка.** В этой теории выделяются (Eysenk, 1947) два измерения личности: интроверсия — экстраверсия и нейротизм — стабильность. Указанные два измерения (или фактора) являются независимыми друг от друга. Каждый из полюсов этих измерений личности представляет собой некую *суперчерту*, так как, по Айзенку,

в основе каждой из них лежит совокупность нескольких составных черт. Кроме того, каждая суперчерта (например, интроверсия) — это не дискретный количественный показатель, а континуум определенной протяженности. Поэтому в теории Айзенка относительно суперчерт применяется термин «тип».

Экстравертированный тип характеризуется обращенностью личности на окружающий мир. Таким людям свойственны: импульсивность, инициативность, гибкость поведения, общительность, постоянное стремление к контактам, тяга к новым впечатлениям, раскованные формы поведения, высокая двигательная и речевая активность. Они легко откликаются на различные предложения, «зажигаются», берутся за их выполнение, но также легко могут и бросить начатое, берясь за новое дело.

Интровертированный тип характеризует направленность личности на себя, на явления собственного мира. Для таких людей характерны низкая общительность, замкнутость, склонность к самоанализу, рефлексии. Прежде чем взяться за что-либо, они анализируют условия, ситуацию, задачу; склонны к планированию своих действий. Внешнее проявление эмоций находится под контролем, но это не свидетельствует о низкой эмоциональной чувствительности, скорее справедливо обратное.

В зависимости от сочетания параметров «интроверсия — экстраверсия» и «нейротизм — стабильность» всех людей можно разделить на четыре группы (табл. 1.1).

Таблица 1.1. Категории людей, выделяющиеся на основе комбинации суперчерт (Eysenk, 1975)

	Стабильный	**Невротичный**
Интроверт	Спокойный, уравновешенный, надежный, контролируемый, миролюбивый, внимательный, заботливый, пассивный	Склонный к переменам настроения, тревожный, ригидный, рассудительный, пессимистичный, замкнутый, необщительный, тихий
Экстраверт	Лидер, беззаботный, веселый, покладистый, отзывчивый, разговорчивый, дружелюбный, общительный	Ранимый, беспокойный, агрессивный, возбудимый, непостоянный, импульсивный, оптимистичный, активный

Важно отметить, что представленные в табл. 1.1 черты, описывающие тот или иной тип личности, относятся к крайним вариантам типа. Понятно, что при менее выраженных особенностях (экстраверсии, интроверсии или нейротизма) и описания будут более «мягкими», не столь категоричными.

За годы существования данной концепции по всему миру проведено огромное количество исследований, целью которых было выявление различий между типами. В качестве небольшой выдержки из них представим следующие факты (Wilson, 1978; Хьел Л., Зиглер Д., 1997). Эмпирически установлено, что:

- экстраверты значительно более терпимо относятся к боли, чем интроверты;
- экстраверты делают больше пауз во время работы, чтобы поболтать и попить кофе, чем интроверты;

- интроверты предпочитают теоретические и научные виды деятельности, в то время как экстраверты склонны отдавать предпочтение работе, связанной с людьми;
- интроверты чувствуют себя более бодрыми по утрам, тогда как экстраверты — по вечерам. Соответственно интроверты лучше работают утром, а экстраверты — во второй половине дня;
- интроверты чаще признаются в практике мастурбации, чем экстраверты. Но при этом экстраверты вступают в половые связи в более раннем возрасте, более часто и с большим числом партнеров, чем экстраверты.

Значительно позже того, как Айзенк описал экстраверсию и интроверсию, он ввел в свою теорию еще одно измерение — психотизм. Таким образом, в настоящее время в теории Айзенка выделяются не два, а три ортогональных (независимых) измерения личности. Люди с высокой степенью выраженности такой суперчерты, как психотизм, являются эгоцентричными, импульсивными, равнодушны к другим, склонны к асоциальному поведению, трудно контактируют с людьми и не находят у них понимания, отличаются конфликтностью и неадекватностью эмоциональных реакций.

В модели личности **К. К. Платонова**, которая известна под названием *динамическая функциональная структура личности*, выделяются четыре процессуально-иерархические подструктуры личности. При этом задается субординация низших и высших подструктур. Основными подструктурами личности являются: 1) направленность личности, 2) опыт, 3) особенности психических процессов, 4) биопсихические свойства. В свою очередь, каждая из этих подструктур состоит из ряда компонентов, которые Платонов называет «подструктуры подструктур». Направленность личности включает в себя убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания. Опыт включает в себя привычки, умения, навыки и знания. Подструктура «особенности психических процессов» — это ощущение, восприятие, память, мышление, эмоции, воля, внимание. Биопсихические свойства включают в себя темперамент, половые и некоторые возрастные особенности.

На подструктуры личности, кроме того, накладываются способности и характер. Все подструктуры отличаются друг от друга степенью представленности в них социального и биологического, спецификой их развития и формирования в процессе жизнедеятельности, а также соотнесением их с конкретным уровнем психологического анализа. Иерархия основных подструктур личности, а также их содержание представлены в табл. 1.2.

Таблица 1.2. Основные подструктуры личности и их иерархия (по Платонову К. К., 1984)

Подструктуры	Подструктуры подструктур	Соотношение социального и биологического	Специфические виды формирования	Необходимые уровни психологического анализа
Направленность личности	Убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания	Определяющую роль играет социальное, биологического почти нет	Воспитание	Социально-психологический
Опыт	Привычки, умения, навыки, знания	Значительно больше социального	Обучение	Психолого-педагогический
Особенности психических процессов	Внимание, воля, чувства, восприятие, мышление, ощущение, эмоции, память	Чаще больше социального	Упражнение	Индивидуально-психологический
Биопсихические свойства	Темперамент, половые, возрастные, фармакологически обусловленные свойства	Социального почти нет	Тренировка	Психофизиологический, нейропсихологический

ГЛАВА 2

Социализация личности

2.1. Представление о социализации

Человек — существо социальное. С первых дней своего существования он окружен себе подобными. С самого рождения он включен в социальные взаимодействия. Первый опыт социального общения человек приобретает еще до того, как научится говорить. В процессе социального взаимодействия он приобретает определенный социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью личности. *Социализация — это и есть процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта*. Процесс социализации неразрывно связан с *общением* и *совместной деятельностью* людей. С точки зрения психологии социализация не может, однако, рассматриваться как простое, механическое отражение личностью непосредственного испытанного или полученного в результате наблюдения социального опыта. Усвоение этого опыта субъективно. Одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются, по-разному переживаются различными людьми. А потому разные личности могут выносить из объективно одинаковых социальных ситуаций различный социальный опыт. Это положение является одним из оснований, лежащих в основе прочной связи двух одновременно и противоположных, и единых процессов — *социализации* и *индивидуализации*.

Процесс социализации может осуществляться как в специальных социальных институтах, так и в различных неформальных объединениях. К специальным социальным институтам, одной из важнейших функций которых является социализация личности, относятся школы, профессиональные учебные заведения (образовательные учреждения начального профессионального образования, техникумы, вузы), детские и молодежные организации и объединения. Важнейшим институтом социализации личности является семья. Социализация может носить одновременно регулируемый, целенаправленный, и нерегулируемый, стихийный, характер. Как соотносятся понятия «воспитание» и «социализация»? Воспитание, по существу, есть одна из форм социализации личности, а именно управляемый и целенаправленный процесс социализации. Однако было бы большим упрощением представлять себе дело так, будто в официальных социальных институтах (школа, например) социализация всегда имеет целенаправленный характер и не может быть

по форме стихийной, а в неформальных объединениях — наоборот. Возможность *одновременного* существования социализации и как целенаправленного, и как нерегулируемого процесса поясним с помощью следующего примера. Конечно, на уроке в школе усваиваются важные знания, многие из которых (особенно по общественным и гуманитарным дисциплинам) имеют непосредственное социальное значение. Однако ученик на уроке усваивает не только те социальные знания, которые являются целью урока, не только те социальные правила и нормы поведения, которые декларируются учителем в процессе обучения и воспитания. Ученик усваивает и тот социальный опыт, который является сопутствующим, «случайным», с точки зрения учителя или воспитателя. Это опыт не декларируемых правил и норм, а реально испытываемый или наблюдаемый опыт социального взаимодействия учителя с учениками, учеников между собой, учителей между собой. И этот опыт может быть как позитивным, так и негативным. Он может совпадать с целями процесса воспитания (и тогда он лежит в русле данного целенаправленного процесса социализации личности) или противоречить поставленным целям.

Можно выделить *первичную* и *вторичную* социализацию. Принято считать, что первичная социализация представляет собой нечто гораздо большее, чем просто когнитивное обучение, и связана с формированием *обобщенного* образа действительности. Характер же вторичной социализации определяется разделением труда и соответствующего ему социального распределения знания. Иначе говоря, вторичная социализация (П. Бергер, Т. Лукман) представляет собой приобретение специфически-ролевого знания, когда роли прямо или косвенно связаны с разделением труда. Существует и несколько иное представление, в рамках которого (Б. Г. Ананьев) социализация рассматривается как процесс, протекающий в следующих двух направлениях — становление человека как личности и становление человека как субъекта деятельности. Конечным эффектом этой социализации в виде личности и в виде субъекта деятельности является образование индивидуальности.

Социализация не есть антипод индивидуализации, процесс социализации не ведет к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность, но чаще всего **сложным и противоречивым образом**. Мы уже говорили, что усвоение социального опыта всегда субъективно. Одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются и по-разному переживаются различными личностями. А потому они оставляют неодинаковый след в психике, в душе, в личности различных людей. Социальный опыт, который выносится разными людьми из объективно одинаковых социальных ситуаций может быть существенно различным. Таким образом, лежащее в основе процесса социализации усвоение социального опыта становится еще и источником индивидуализации личности, которая не только *субъективно* усваивает этот опыт, но и *активно* его перерабатывает. Распространенная в психологии личности (и в науках о личности в целом) парадигма «от социального к индивидуальному», несомненно, имеет серьезные основания и глубокий смысл. Однако ее прямолинейное понимание и соответствующее развитие лишают человека субъектного начала или по крайней мере делают это начало незначимым. Построение на такой основе подлинной психологии личности лишено всяких перспектив и попросту невозможно. Личность — это не только социальный индивид,

но и активный субъект социального развития, и, что не менее важно, **активный субъект саморазвития**. Таким образом, чрезвычайно важно не просто говорить об усвоении социального опыта индивидом, но обязательно рассматривать личность в качестве **активного субъекта социализации**. Представляется, что продуктивной в этом контексте является идея о том, что индивид изначально является социальным (а не когда-то потом им становится), а потому его развитие осуществляется (или *может* осуществляться?) в бесконечно многообразных направлениях, а не только от общественного к индивидуальному (Брушлинский А. В., 1991). Дальнейшее становление этого подхода в психологии не предполагает, конечно, отказа от концепции развития личности в процессе социализации. В противном случае это была бы уже другая крайность. В действительности важно рассматривать личность в качестве **активного субъекта социализации**.

Более того, пожалуй, даже процесс социальной адаптации личности следует рассматривать как активно-развивающий, а не только как активно-приспособительный. Хотя, возможно, именно здесь уместно заметить, что любому процессу развития присуща внутренняя динамика приобретения и потерь. Ни один процесс развития, как справедливо отмечено (Paul B. Baltes, 1994), не состоит исключительно только из роста и совершенствования.

Процесс социализации не завершается по достижении человеком взрослого состояния. Социализация личности, образно говоря, относится по типу к процессам «с неопределенным концом», хотя и с определенной целью. И продолжается этот процесс непрерывно на протяжении всего онтогенеза человека. Из этого следует, что социализация не только никогда не завершается, но и «никогда не бывает полной» (Бергер П., Лукман Т., 1995). Наверное, кто-то может увидеть в этом основы для пессимизма и признаки фатальной обреченности на пути к достижению совершенства. Нам же представляется, что здесь заложено скорее больше позитивных тенденций и оптимистических начал. Ибо отмеченная незавершенность и неполнота развития могут быть проинтерпретированы как основания бесконечности и неограниченности саморазвития личности.

2.2. Образовательные системы и развитие личности

Образовательными системами являются все социальные институты, главной целью которых является образование человека. К образовательным системам относятся, таким образом, начальная и средняя школа, система начального профессионального образования, техникумы, высшая профессиональная школа, различные системы повышения квалификации и переподготовки кадров и др. Образовательные системы, как и любые системы вообще, имеют свою структуру, состоят из определенных элементов, которые взаимосвязаны между собой. Взаимодействие различных элементов образовательной системы или ее подсистем направлено на достижение *общей* для системы цели, общего позитивного результата. Такой конечной целью любой образовательной системы является обучение, воспитание и развитие личности. Мерилом достижения этой цели является результат, который в конце концов всегда надо искать в *личности выпускника*, а не в безличных новообразованиях типа технологий обучения, методик воспитания, организации учебного процесса, создания

материальной базы и т. п. Отдельные подсистемы образовательной системы, в том числе и психологическая служба как подсистема, могут иметь свои специфические цели. Но эти цели есть лишь конкретизация общей цели, трансформация этой общей цели в специальные задачи (психологические, педагогические, методические и т. д.). Можно сказать, что все элементы образовательной системы включены не просто в процесс взаимодействия, но главной особенностью их связи является *взаимо**со**действие*, направленное на достижение целей обучения, воспитания и развития личности.

Развитие учащегося как личности, как субъекта деятельности является важнейшей целью и задачей любой образовательной системы и может рассматриваться в качестве ее системообразующего компонента. В современной школьной практике развитие, однако, далеко не всегда понимается как комплексная задача: имеется явный и сильный дисбаланс во внимании к проблемам (1) развития интеллектуального и (2) развития личностного при несомненном перевесе первого аспекта. Более того, часто развитие как задача осознанно вообще не ставится, а проблема развития подменяется вопросом о *передаче знаний* учащимся. Все это отражает существование **дидактической доминанты** в современной школе, которая реализуется на практике и имеет свои психологические корни в индивидуальном и коллективном профессиональном сознании учительства.

Однако школа, как социальный институт, должна готовить к жизни. А жизнь — это не только академические знания. Социализация не сводится, конечно, лишь к передаче знаний об основах наук. Развитие человека в школе как личности и субъекта деятельности — это обязательно: (1) развитие интеллекта, (2) развитие эмоциональной сферы, (3) развитие устойчивости к стрессорам, (4) развитие уверенности в себе и самопринятия, (5) развитие позитивного отношения к миру и принятия других, (6) развитие самостоятельности, автономности, (7) развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования. В том числе и мотивации учения как важнейшего элемента мотивации саморазвития.

Все эти идеи, вместе взятые, можно назвать **позитивной педагогикой** или **гуманистической психологией воспитания и обучения**. Их практическая реализация в школьной практике немыслима без участия психологов и требует дальнейшего динамичного формирования системы школьной психологии.

2.3. Социализация агрессии

Рассмотрение этого вопроса уместно будет начать с определения основного понятия. Это тем более необходимо сделать, поскольку термином «агрессия» даже в научной литературе обозначают подчас существенно различные феномены. Расширительное же употребление понятия «агрессия» в языке «человека с улицы» достигло такого уровня, что вообще приводит к размыванию границ описываемого явления. Под агрессией мы будем понимать любые **намеренные действия**, **которые направлены на причинение ущерба другому человеку**, **группе людей или животному**. Если говорить о внутривидовой агрессии, то определение становится еще более кратким и должно связываться с причинением ущерба другому человеку или группе людей. Несмотря на различия в определении понятия агрессии у разных авторов, идея

причинения ущерба (вреда) другому субъекту присутствует практически всегда. Отличия в определении агрессии обычно связаны с другими, но также очень важными критериями. Так, Э. Фромм (Fromm E., 1973) определяет агрессию более широко, как причинение ущерба не только человеку или животному, но и всякому неживому объекту. По этой позиции представления об агрессии Р. Бэрона (Baron R., 1994) существенно отличаются от фроммовских. Р. Бэрон специально фиксирует внимание на данном критерии и подчеркивает, что в качестве агрессивных могут рассматриваться только те действия, которые причиняют вред живым существам. Этот критерий можно, нам кажется, принять, но при одном очевидном уточнении: вред (ущерб) *человеку* может наноситься и посредством причинения вреда любому *неживому объекту*, от состояния которого зависит физическое или психологическое благополучие человека.

Понятия агрессии и агрессивности не синонимичны. Под агрессивностью в дальнейшем мы будем понимать **свойство личности**, **выражающееся в готовности к агрессии**. Таким образом, *агрессия — определенные действия*, причиняющие ущерб другому объекту; а *агрессивность — это личностная особенность, выражающаяся в готовности к агрессивным действиям в отношении другого*. Агрессивность включает в себя и социально-перцептивный компонент, заключающийся в данном случае в готовности (склонности) личности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное. В этом плане, очевидно, можно говорить о потенциально **агрессивном восприятии** и потенциально **агрессивной интерпретации** как об устойчивой для некоторых людей личностной особенности мировосприятия и миропонимания.

Существующие на сегодняшний день теории агрессии по-разному объясняют причины и механизмы агрессивного поведения человека. Одни из них связывают агрессию с инстинктивными влечениями (З. Фрейд, К. Лоренц), в других агрессивное поведение трактуется как непосредственная реакция на фрустрацию (Дж. Доллард, Л. Берковитц), в третьих агрессия рассматривается как результат социального научения (А. Бандура), имеется также множество модификаций и разновидностей этих подходов. Имеющиеся экспериментальные данные в той или иной мере подтверждают все основные теории агрессии. Мы полагаем, однако, что это является не свидетельством кризиса теорий, а говорит лишь о многоаспектности и многоплановости феномена агрессии, о полифакторной обусловленности ее как поведенческого акта и агрессивности как свойства личности. Справедливости ради необходимо отметить, что экспериментально все-таки наиболее подтверждены фрустрационная теория агрессии и теория социального научения.

Социализация агрессии, по нашему определению, **есть процесс и результат усвоения навыков агрессивного поведения и развития агрессивной готовности личности в ходе приобретения индивидом социального опыта**. Социоонтогенетическая детерминация агрессивности подтверждается многочисленными результатами исследований процесса социализации, социального научения и онтогенетического развития личности (P. Mussen, J. Conder et al., A. Bandura, Q. Patterson, С. Беличева, С. Кудрявцев, А. Реан, В. Семенов). Исследования Орегонского центра по изучению социального научения показали, в частности, что для семей, из которых выходят высокоагрессивные дети, характерно особое взаимодействие между членами семьи. Это взаимодействие носит вид «расширяющейся спирали», поддерживающей

и усиливающей агрессивные способы поведения. Достоверно установлено, что жестокое обращение с ребенком в семье ведет не только к проявлению им агрессивного поведения по отношению к другим детям (Р. Берджес, Р. Конджер) в том же возрасте, но и к развитию агрессивности, склонности к насилию и жестокости во взрослом возрасте (C. Widom), превращая физическую агрессию в жизненный стиль личности (R. Hitchock). В пользу концепции социального научения говорит и то, что наиболее выраженные различия между агрессивными и неагрессивными детьми обнаруживаются не в предпочтениях агрессивных альтернатив, а в незнании конструктивных решений (L. Koltikandass-Jarvinen, P. Kangas). Полагаем, что в этом же ключе онтогенетической детерминации агрессии следует интерпретировать и полученные в наших собственных исследованиях данные о высоком уровне агрессии в выборке современных, внешне вполне благополучных старшеклассников. Как оказалось, высокие показатели по параметру «**спонтанная агрессия**» имеют 53% обследованных, а достоверно низкие — только 9%. У остальных показатели на уровне средней нормы. Итак, 53% с высокой спонтанной агрессией. Но что такое здесь спонтанная агрессия? Спонтанная агрессия — это подсознательная радость, испытываемая личностью, при наблюдении сложностей и трудных ситуаций у других. Такому человеку доставляет удовольствие ткнуть носом других в их ошибки. Это спонтанно возникающее, немотивированное желание испортить кому-то настроение, досадить, разозлить. Такому человеку нравится поставить в тупик другого своим вопросом или ответом. Высокие показатели по другому параметру, **«реактивная агрессия»**, имеют 47% обследованных, а низкие — только 4%. Но реактивная агрессия — это как раз проявление агрессивности при взаимодействии, при общении в качестве типичной реакции. Таких людей отличает недоверчивость. Обид они просто так, как правило, не прощают и долго их помнят. Характерным является яркая агрессивность при отстаивании своих интересов и вообще конфликтность личности. Наконец, на все это накладываются высокие показатели по **раздражительности**: 56% — высокие значения, только 4% — низкие. А раздражительность — это эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, быстрая потеря самообладания. При этом резкую реакцию часто вызывают даже мелочи. Все эти данные не назовешь отрадными. Больное агрессией и нетерпимостью общество заражает этой болезнью и молодое поколение. Опасность состоит в том, что у нового поколения болезнь может стать врожденной и массовой, способной таким образом превратиться из социальной патологии в социальную норму. Кстати, термин *заражение* мы используем здесь безо всяких кавычек намеренно, так как механизмы подражания и психологического заражения — это не метафоры, а, вообще-то, объективно существующие психологические механизмы.

Мы полагаем, что было бы целесообразно различать *ординарную* и *парадоксальную* социализацию агрессии. **Ординарная** социализация агрессии — это непосредственное усвоение навыков агрессивного поведения и развитие агрессивной готовности личности в результате либо прямого *деятельного* опыта, либо опыта наблюдения агрессии. Заметим попутно: имеется множество экспериментальных данных, из которых следует, что научение посредством наблюдения оказывает на личность даже большее влияние, чем непосредственный деятельный опыт. При **парадоксальной** социализации агрессии развитие агрессивной готовности личности происходит вне зависимости от наличия непосредственного опыта агрессивного

взаимодействия или опыта наблюдения агрессии. Агрессивность как устойчивая личностная характеристика формируется в данном случае вследствие наличия у индивида **значительного** социального опыта подавления возможностей реализации его актуальных личностных потребностей. Причем имеется в виду, что это подавление осуществляется *вне агрессивного* контекста, без проявления физической или вербальной агрессии или же враждебности (в значении этого термина по A. Buss). Напротив, блокирование актуальных личностных потребностей чаще всего реализуется в данном опыте социального взаимодействия с «заботой» о личности, в «ее интересах», что имеет место, например, при социализации личности в рамках воспитательной стратегии, описываемой как гиперопека. Таким образом, парадоксальную социализацию агрессии можно рассматривать как *фобически-агрессивный* след депривационного социального опыта. Косвенным эмпирическим подтверждением предлагаемого подхода являются полученные нами (Реан А. А., 1994), парадоксальные, с традиционных позиций, данные о наличии вполне определенной связи *прямого* порядка между такими личностными образованиями, как застенчивость и спонтанная агрессивность.

2.4. Развитие и социализация личности в семье

Семья является важнейшим институтом социализации личности. Именно в семье человек получает первый опыт социального взаимодействия. На протяжении какого-то времени семья вообще является для ребенка единственным местом получения такого опыта. Затем в жизнь человека включаются социальные институты, такие как детский сад, школа, улица. Однако и в это время семья остается одним из важнейших, а иногда и наиболее важным фактором социализации личности. Семью можно рассматривать в качестве модели и формы *базового жизненного тренинга* личности. Социализация в семье происходит как в результате целенаправленного процесса воспитания, так и по механизму социального научения. В свою очередь, сам процесс социального научения также идет по двум основным направлениям. С одной стороны, социальный опыт накапливается в процессе *непосредственного взаимодействия* ребенка с родителями, братьями и сестрами, а с другой — социализация осуществляется за счет *наблюдения* особенностей социального взаимодействия других членов семьи между собой. Кроме того, социализация в семье может осуществляться также посредством особенного механизма социального научения, который получил название «*викарное научение*». Викарное научение связано с усвоением социального опыта за счет наблюдения научения других.

Изучению влияния стиля родительского поведения на социальное развитие детей посвящено множество исследований. Рассмотрим результаты одного из них (Д. Баумринд). В процессе исследования было выделено три группы детей. *Первую* группу составили дети, у которых отмечался высокий уровень независимости, зрелости, уверенности в себе, активности, сдержанности, любознательности, дружелюбия и умения разбираться в окружающей обстановке (модель I). *Вторую* группу образовали дети, недостаточно уверенные в себе, замкнутые и недоверчивые (модель II). *Третью* группу составили дети, которые менее всего были уверены в себе, не проявляли любознательности, не умели сдерживать себя (модель III).

Были рассмотрены четыре параметра поведения родителей по отношению к ребенку: контроль, требование зрелости, общение, доброжелательность. **Контроль**, то есть попытка влиять на деятельность ребенка. При этом определялась степень подчиненности ребенка требованиям родителей. **Требование зрелости**: оказание родителями давления на ребенка с целью заставить его действовать на пределе своих умственных возможностей, высоком социальном и эмоциональном уровне. **Общение**: использование родителями убеждения, для того чтобы добиться от ребенка уступки, выяснение его мнения или отношения к чему-либо. **Доброжелательность**: насколько родители проявляют заинтересованность в ребенке (похвала, радость от его успехов), теплоту, любовь, заботу, сострадание по отношению к нему.

Какими же оказались особенности стилей взаимодействия родителей с детьми в семьях, где дети демонстрировали разные модели поведения? Результаты исследования приведены на рис. 2.1.

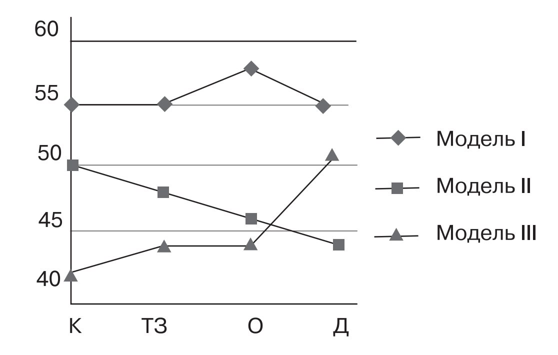


Рис. 2.1. Типы взаимодействия родителей в соответствии с моделью поведения детей

Модель поведения I. Родители, дети которых соответствовали модели поведения I, набрали наибольшее количество очков по всем четырем признакам. Они относились к своим детям нежно, с теплотой и пониманием, доброжелательно, много с ними общались, контролировали детей, требовали осознанного поведения. Прислушиваясь к мнению детей, уважая их независимость, родители в своих действиях не исходили только лишь из желаний детей, а придерживались своих правил, прямо и ясно объясняя мотивы собственных требований. Родительский контроль сочетался с безусловной поддержкой желания ребенка быть самостоятельным и независимым. Эта модель была названа *моделью авторитетного родительского контроля*.

Модель поведения II. Родители, дети которых следовали модели поведения II, имели более низкие оценки по выделенным параметрам. Они больше полагались на строгость и наказания, относились к детям с меньшей теплотой, меньшим сочувствием и пониманием, редко общались с ними. Они жестко контролировали своих детей, легко применяли свою власть, не побуждали детей выражать свое собственное мнение. Эта модель была названа *властной*.

Модель поведения III. Родители, дети которых следовали модели поведения III, были снисходительными, нетребовательными, неорганизованными, имели плохо

налаженный быт. Они не поощряли детей, относительно редко и вяло делали замечания, не обращали внимания на воспитание независимости ребенка и его уверенности в себе. Эта модель была названа *снисходительной*.

Любая деформация семьи приводит к негативным последствиям в развитии личности ребенка. Можно выделить два типа деформации семьи: структурную и психологическую. Структурная деформация семьи есть не что иное, как нарушение ее структурной целостности, что в настоящее время связывается с отсутствием одного из родителей (ранее о такой деформации говорили и при отсутствии в семье бабушек и дедушек). Психологическая деформация семьи связана с нарушением системы межличностных отношений в ней, а также с принятием и реализацией в семье системы негативных ценностей, асоциальных установок и т. п.

Существует достаточно много исследований, описывающих влияние фактора неполной семьи на личность ребенка. Так установлено, что мальчики гораздо острее девочек воспринимают отсутствие отца. В неполных семьях мальчики более беспокойны, более агрессивны и задиристы. Особенно сильно заметна разница между мальчиками в семьях с отцами и без них в первые годы жизни детей. В одном из исследований было показано, что двухлетние дети, чьи отцы умерли еще до их рождения, живя с матерями-вдовами, были менее самостоятельны, проявляли тревожность и агрессивность в большей степени, чем дети, у которых были отцы (Массен П., Конджер Дж. и др., 1987). При изучении детей старшего возраста выяснилось, что поведение мальчиков, чье детство прошло без отцов, оказалось менее мужественным в сравнении с теми, у кого были отцы. С другой стороны, оказалось, что поведение и личностные особенности девочек, выросших только с матерями, мало чем отличается от тех, кто жил в полной семье. Но в *интеллектуальной* деятельности обнаруживается разница.

Долгое время считалось, что структурная деформация семьи является важнейшим фактором, ответственным за нарушение личностного развития ребенка. Это подтверждалось и статистическими данными (как зарубежными, так и отечественными), из которых следовало, что выборки подростков просоциальной и асоциальной, в том числе и криминальной, направленности существенно отличаются между собой по критерию «полная семья — неполная семья». В настоящее время все большее внимание уделяется фактору психологической деформации семьи. Многочисленные исследования убедительно свидетельствуют, что психологическая деформация семьи, нарушение системы межличностных отношений и ценностей в ней оказывают мощнейшее влияние на негативное развитие личности ребенка, подростка, приводя к различным личностным деформациям — от социального инфантилизма до асоциального и делинквентного поведения.

Дисгармоничное развитие некоторых черт характера ребенка может быть обусловлено особенностями семейных взаимоотношений. Недооценка родителями особенностей характера детей может способствовать не только усилению конфликтности семейных отношений, но и приводить к развитию патохарактерологических реакций, неврозов, формированию психопатических развитий на базе акцентуированных черт. Некоторые типы акцентуаций наиболее чувствительно реагируют или особенно уязвимы в отношении определенных типов семейных отношений. В этом плане можно выделить (А. Е. Личко) несколько типов неправильного воспитания.

Гипопротекция — недостаток опеки и контроля, истинного интереса к делам, волнениям и увлечениям подростка. Особенно неблагоприятны при акцентуациях по гипертимному, неустойчивому типу и конформному типам.

Доминирующая гиперпротекция — чрезмерная опека и мелочный контроль. Не приучает к самостоятельности и подавляет чувство ответственности и долга. Особенно неблагоприятна для акцентуаций по психастеническому, сенситивному и астеническому типам, усиливает у них астенические черты. У гипертимных подростков приводит к резкой реакции эмансипации.

Потворствующая гиперпротекция — недостаток надзора и некритическое отношение к нарушениям поведения у подростков. Этим культивируются неустойчивые и истероидные черты.

Воспитание «в культе болезни» — болезнь ребенка, даже незначительное недомогание, предоставляет ребенку особые права и ставит его в центр внимания семьи. Культивируются эгоцентризм и рентные установки.

Эмоциональное отвержение — ребенок ощущает, что им тяготятся. Тяжело сказывается на лабильных, сенситивных и астенических подростках, усиливая черты этих типов. Возможно заострение черт и у эпилептоидов.

Условия жестких взаимоотношений — срывание зла на подростке и душевная жестокость. Способствуют усилению черт у эпилептоидов и развитию эпилептических черт на основе конформной акцентуации.

Условия повышенной эмоциональной ответственности — на ребенка возлагаются недетские заботы и завышенные ожидания. Очень чувствительным оказывается психастенический тип, черты которого заостряются и могут переходить в психопатическое развитие или невроз.

Противоречивое воспитание — несовместимые воспитательные подходы различных членов семьи. Такое воспитание может оказаться особенно травмирующим для любых типов акцентуаций.

Отношение к семье в ходе взросления меняется. В процессе социализации группа ровесников в значительной степени **замещает родителей** («обесценивание» родителей, по выражению Х. Ремшмидта). Перенос центра социализации из семьи в группу ровесников приводит к *ослаблению эмоциональных связей* с родителями. Необходимо заметить, что замечания относительно «обесценивания» родителей в подростковом и юношеском возрасте являются очень распространенными и даже, можно сказать, стали общим местом. Например, для подросткового возраста описана специальная поведенческая особенность «реакция эмансипации». Сделаны даже попытки объяснить ее с эволюционно-биологической точки зрения. Все это верно как общее направление возрастного развития личности. Однако глобализация этих представлений, гиперболизация идеи о «замещении родителей» группой сверстников мало соответствуют реальной психологической картине.

Имеются данные, что хотя родители как центр ориентации и идентификации отступают в этом возрасте на второй план, это относится лишь к определенным областям жизни. Для большинства молодых людей родители, и особенно мать, остаются главными эмоционально близкими лицами.

Так, в одном исследовании немецких ученых было показано, что в проблемных ситуациях наиболее эмоционально близким, доверенным лицом для подростка прежде всего служит мать, а затем в зависимости от ситуации в разной последо-

вательности — отец, подруга или друг. В другом исследовании, выполненном на отечественной выборке, старшеклассники ранжировали, с кем они предпочли бы проводить свое свободное время — с родителями, с друзьями, в компании сверстников своего пола, в смешанной компании и т. д. Родители оказались у юношей на последнем (шестом) месте, у девушек — на четвертом месте. Однако, отвечая на вопрос: «С кем бы ты стал советоваться в сложной житейской ситуации?» — и те и другие поставили **на первое место мать**. На втором месте у мальчиков оказался отец, у девочек — друг, подруга. Иначе говоря, как заметил по поводу этих результатов психолог И. С. Кон, с друзьями приятно развлекаться, но в трудную минуту лучше обратиться к маме. Последние данные, полученные на выборках *современных* подростков, юношей и девушек, подтверждают эту тенденцию. Как показано в одном таком исследовании (А. А. Реан, М. Ю. Санникова), в системе отношений личности к социальному окружению (в том числе определялось и отношение к сверстникам) именно отношение к матери оказалось наиболее положительным. Было установлено, что снижение положительного отношения к матери, увеличение негативных дескрипторов (характеристик) при описании матери коррелирует с общим ростом негативизации всех социальных отношений личности.

Можно полагать, что за этим фактом стоит фундаментальный феномен проявления тотального негативизма (негативизма ко всем социальным объектам, явлениям и нормам) у тех личностей, для которых характерно негативное отношение к собственной матери. В целом, как установлено в исследовании, негативное отношение к матери является важным показателем общего неблагополучного развития личности.

ГЛАВА 3

Социальная адаптация личности

Проблема социальной адаптации личности является одной из сложнейших в психологии. Данная проблема чрезвычайно актуальна для многих областей психологической науки. Она ставится (и в рамках собственной специфики рассматривается) в таких разделах психологии, как психология личности, педагогическая психология, юридическая психология, психология труда, медицинская психология и психология зрелости.

Проблемы, связанные с *психодиагностикой* социальной адаптации личности, разнообразны и сложны. В настоящее время, пожалуй, нет какой-либо специальной методики, с помощью которой можно было бы окончательно решить задачу *комплексного* изучения социальной адаптации личности. При этом необходимо отметить, что, конечно, методики, связанные с проблематикой социальной адаптации, существуют. Но все они направлены на диагностику только какой-то одной составляющей социальной адаптации. Хотя в описании методик это важное обстоятельство вовсе не всегда оговаривается. Сложность же проблемы состоит в том, что комплексная психодиагностика социальной адаптации должна быть одновременно направлена на диагностику общего уровня социальной адаптации личности, на диагностику адаптированности как конкретного состояния личности, на диагностику адаптационного потенциала личности. Разработка адекватного психодиагностического инструментария в этой области затрудняется к тому же и существованием ряда проблем в рамках самой теории социальной адаптации личности. Обратимся к рассмотрению некоторых из них.

Под социальной адаптацией обычно понимают: а) постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; б) результат этого процесса. При этом выделяют следующие основные типы адаптационного процесса: 1) тип, характеризующийся преобладанием активного воздействия на социальную среду; 2) тип, определяющийся пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентаций группы. Нам трудно согласиться с такими представлениями о типах адаптационного процесса. В самом лаконичном виде свои критические замечания и, главное, конструктивные построения мы можем представить следующим образом. Типы адаптационного процесса на самом деле различаются не по критерию «активный — пассивный». Второй из названных выше типов *тоже активный*. Но здесь речь идет об активном приспособлении личности, об *активном* самоизменении, самокоррекции в соответствии с требованиями среды. Просто пассивного принятия ценностных ориентаций среды без активного самоизменения быть не может, если речь действительно идет о процессе *адаптации*.

Исходя из сказанного, мы предлагаем считать критерием различения типов адаптационного процесса не «активность —пассивность», а *вектор активности*, его направленность. Направленности вектора активности «наружу» соответствует один тип адаптационного процесса. Он характеризуется активным влиянием личности на среду, ее освоением и приспособлением к себе. Направленности вектора активности «внутрь» соответствует другой тип адаптационного процесса. Он связан *с активным* изменением личностью себя, с коррекцией собственных социальных установок и привычных инструментальных, поведенческих стереотипов. Это тип активного самоизменения и активного самоприспособления к среде. И еще неизвестно, что с энергетической (физической) точки зрения и с эмоциональной (психологической) точки зрения дается легче: изменение среды или изменение себя. В любом случае, ясно, что ни о каком пассивном процессе адаптации не может быть и речи. Конформное, пассивное принятие требований, норм, установок и ценностей социальной среды без включения активного процесса самоизменения, самокоррекции и саморазвития — это не адаптация, а дезадаптация. Практически всегда (только лишь в различной степени выраженности) это переживание дискомфорта, неудовлетворенности, ощущение собственной малости и, возможно, неполноценности. Истинная адаптация — активный процесс, будь то изменение социальной среды или изменение себя. Причем активное изменение себя, оставаясь процессом адаптации (приспособления) и решая задачи адаптации, может объективно протекать как процесс *развития* личности.

В случае неприемлемости для личности по каким-либо причинам двух рассмотренных вариантов адаптационный процесс протекает по типу *активного* поиска в социальном пространстве новой среды, с высоким адаптивным потенциалом для данной личности. Последнее обстоятельство («для данной личности») является принципиально важным, потому что понятие *адаптационный потенциал среды* всегда должно рассматриваться в субъективном контексте.

В действительности существует еще и четвертый тип адаптационного процесса. Причем этот тип как раз и является наиболее распространенным и наиболее эффективным с точки зрения адаптации. Мы называем его *вероятностно-комбинированным.* Вероятностно-комбинированный тип основан на использовании всех вариантов вышеприведенных «чистых» типов. Выбор того или иного варианта осуществляется в результате оценки личностью вероятности успешности адаптации при разных типах адаптационной стратегии (вектор активности «внутрь» или «наружу»). При выборе стратегии оцениваются: а) требования социальной среды — их сила, степень враждебности, степень ограничения потребностей личности, степень дестабилизирующего влияния и т. п.; б) потенциал личности в плане изменения, приспособления среды к себе; в) цена усилий (физические и психологические траты) при выборе стратегии изменения среды или стратегии изменения себя. Ясно, что оценка всех этих параметров часто (и, возможно, в большинстве случаев) происходит в свернутом виде или даже на неосознанном, интуитивном уровне.

Распространенным и, можно сказать, хрестоматийным является утверждение о том, что основные типы адаптационного процесса формулируются в зависимости от структуры потребностей и мотивов индивида. Это утверждение представляется нам, во-первых, неполным, во-вторых, неточным. Оно неполно, так как типы адаптации формируются в зависимости не только от структуры потребностей и моти-

вов, но и в зависимости от индивидуально-психологических (дифференциально-психологических) особенностей личности. Например, в зависимости от уровня сенситивности, ранимости личности, или в зависимости от уровня застревания аффекта как особенности личности, или, например, в связи с такой особенностью, как эмотивная акцентуация личности. Данное утверждение является и не вполне терминологически точным, так как лучше говорить в нем не об индивиде, а о личности, если уж речь идет о *социальной* адаптации.

В историко-психологическом плане в исследовании проблемы социальной адаптации можно выделить (правда, несколько условно) три направления. Первое направление в основном связано с психоаналитическими концепциями взаимодействия личности и социальной среды. Хотя к этому же направлению можно отнести и некоторые психоаналитические подходы, в основном связанные с психосоматической и психофизиологической проблематикой. В целом в рамках этого направления социальная адаптация трактуется как результат, выражающийся в гомеостатическом равновесии личности с требованиями внешнего окружения (среды). Содержание процесса адаптации описывается обобщенной формулой: конфликт — тревога — защитные реакции. Кроме работ авторов психологической и психоаналитической ориентации (L. Berkowitz, E. Erikson Z. Freud и др.) близкий к этому подход реализуется в концепции общего адаптационного синдрома Г. Селье (1979, 1992). В рамках этого направления конфликт рассматривается как следствие несоответствия потребностей личности ограничивающим требованиям социальной среды. Результатом конфликта является актуализация состояния личностной тревоги. Реагируя на тревогу и нарушение внутреннего гомеостаза, эго мобилизует личностные ресурсы. Исключаются защитные реакции, которые преимущественно действуют на бессознательном уровне. Важно подчеркнуть, что степень адаптированности личности при данном подходе определяется характером ее эмоционального самочувствия. Вследствие этого выделяются два уровня адаптации: адаптированность и неадаптированность. Адаптированность при этом связывается с отсутствием у личности тревоги. Неадаптированность — с наличием проявлений состояния тревоги.

Необходимо подчеркнуть, что хотя подход Э. Эриксона и принято относить к данному направлению исследований социальной адаптации, в нем есть существенные особенности. Они состоят в том, что, по Э. Эриксону, процесс адаптации описывается формулой: противоречие — тревога — защитные реакции индивида в среде — гармоническое равновесие или конфликт. То есть конфликт — лишь один из возможных исходов взаимодействия личности и среды. Он возникает, когда недостаточны защитные реакции индивида и, подчеркнем это особо, *недостаточны «уступки»* среды. Другим возможным исходом является сотрудничество и гармония индивида и среды. В этом плане подход Э. Эриксона очень близок к другому направлению исследований социальной адаптации личности. Это второе направление связано с так называемой гуманистической психологией. Хотя, заметим, по нашему мнению, все объединения такого рода достаточно условны. Пожалуй, в них больше учебного и историко-научного смысла (в плане создания упрощающих классификаций), чем содержательно-психологического. Мы можем легко показать на первоисточниках, что многие идеи представителей психоаналитического направления (A. Adler, E. Fromm) вполне могут быть восприняты в ка-

честве краеугольных постулатов гуманистической психологии. Чем, как не идеями гуманистической психологии, являются принципы адлерианских воспитательных центров — сделать личность счастливее, показать, что другие люди бескорыстно заинтересованы в тебе и желают тебе успеха, освободить от давления комплексов, продемонстрировав: другие не хуже и не лучше тебя, они такие же, как ты. И уж совсем как манифест гуманистической психологии звучат слова Э. Фромма: «...целью человеческой жизни следует считать развертывание сил человека...» А с другой стороны, можно заметить, как признанный классик гуманистической психологии В. Франкл в одной из своих работ выделяет себя из «направления» и задается самым базовым вопросом, «насколько гуманистична гуманистическая психология». Но дальнейшие рассуждения на эту интересную тему могут увести нас слишком далеко от заявленного предмета разговора.

Итак, второе направление исследований социальной адаптации представлено работами, в которых в качестве цели адаптации рассматривается достижение позитивного духовного здоровья и соответствия ценностей личности ценностям социума. При этом предполагается развитие у адаптирующегося индивида определенных необходимых личностных качеств. В этом подходе (G. Allport, A. Maslow, C. Rogers, V. Frankl) критикуется понимание адаптации в рамках гомеостатической модели. «В противоположность теории гомеостаза, — отмечает В. Франкл, — напряжение не является чем-то, чего нужно безусловно избегать... Здоровая доза напряжения, такого, например, которое порождается смыслом, который необходимо осуществить, является неотъемлемым атрибутом человечности и необходима для душевного благополучия». В гуманистической психологии в противовес идее гомеостаза выдвигается положение об оптимальном взаимодействии личности и среды. Нам представляется чрезвычайно важным отметить, что состояние оптимальности трактуется как динамическое. То есть возможно его нарушение, при котором актуализируется стремление к его достижению вновь, но уже на ином (более высоком или более низком) уровне. Процесс адаптации в данном подходе описывается формулой: конфликт — фрустрация — акты приспособления. Причем конфликт возникает при рассогласовании реальности не с любыми потребностями личности вообще, а лишь тогда, когда фрустрируются фундаментальные, базальные потребности личности. К их числу А. Маслоу относит физиологические потребности, потребность в безопасности, аффилиативные потребности (потребность в принадлежности к группе, в общении), потребность в уважении, признании, любви и потребность в самоактуализации.

Выделяются конструктивные и неконструктивные поведенческие реакции. По А. Маслоу, критериями конструктивных реакций являются: детерминация их требованиями социальной среды, направленность на решение определенных проблем, однозначная мотивация и четкая представленность цели, осознанность поведения, наличие в проявлении реакций определенных изменений внутриличностного характера и межличностного взаимодействия. Признаками неконструктивных реакций являются агрессия, реагрессия, фиксация и т. п. Эти реакции не осознаются и направлены на устранение из сознания неприятных переживаний, реально не решая самих проблем. Следовательно, эти реакции есть аналог защитных реакций (рассматриваемых в психоаналитическом направлении).

В рамках самой гуманистической психологии существуют разночтения в понимании сути, роли и места неконструктивных реакций. Так, по К. Роджерсу,

неконструктивные реакции есть проявление психопатологических механизмов. По А. Маслоу же, неконструктивные реакции в определенных ситуациях (в условиях дефицита времени и информации) свойственны вообще всем здоровым людям. И в этом случае они играют, как считается, роль действенного механизма самопомощи. Такой подход нам кажется наиболее справедливым, и мы склонны придерживаться этой точки зрения. Этот подход, кстати, находит свое развитие в новейших концепциях и исследованиях личности. Так, экстернальность, будучи менее эффективным личностным конструктом (стратегией), чем интернальность, в определенных условиях становится необходимой. В некоторых ситуациях (множественность неуспехов, неудач, провалов) формируется так называемая защитная экстернальность, которая позволяет личности сохранить самопризнание, самоуважение и достаточно приемлемую самооценку.

Итак, в рамках направления исследований социальной адаптации, связанного с гуманистической психологией, процесс адаптации есть процесс оптимального взаимодействия личности и среды. Основным критерием адаптированности здесь выступает степень интеграции личности и среды.

Еще один подход в исследовании социальной адаптации связан с концепциями «когнитивной психологии» личности. Формула та же: конфликт — угроза — реакция приспособления. Однако содержание ее иное. Предполагается, что, если в процессе информационного взаимодействия со средой личность сталкивается с информацией, противоречащей имеющимся у нее установкам, возникает рассогласование между содержательным компонентом установки и образом реальной ситуации. Это расхождение (когнитивный диссонанс) и переживается как состояние дискомфорта (угроза). Угроза, в свою очередь, стимулирует личность к поиску возможностей снятия или уменьшения когнитивного диссонанса (Festinger L., 1957; Lasarus R., 1966).

Проявление когнитивного диссонанса мы можем довольно часто наблюдать в области социальной перцепции, т. е. в области восприятия человека человеком. Но сама социальная перцепция, скорее всего, должна рассматриваться в качестве раздела (области) психологии личности и межличностного взаимодействия. И потому феноменология когнитивного диссонанса в социальной перцепции, по существу, связана с проблематикой эмоциональной дезадаптации личности в процессе ее социальных взаимодействий. Скажем, известно, что как дискомфорт переживается несоответствие между субъективными социально-перцептивными оценочными эталонами личности и реальным человеком, поведение которого противоречит данным установкам или оценочным эталонам личности («Лысый — а ведет себя несолидно», «Военный — а недисциплинированный», «Немец — а не педант», «Коммерсант — а честный человек» и т. д.).

Активный поиск способов снятия или уменьшения когнитивного диссонанса может увенчаться нахождением следующих возможностей преодоления дезадаптации:

1. Личность может найти рациональные (или в действительности оправдательные) объяснения имеющемуся противоречию. Причем эти рациональные объяснения могут относиться как к себе самому («Почему я так поступил»), так и к другому субъекту взаимодействия. Например: «Его поведение сейчас

не соответствует моим прогнозам (ожиданиям), но это поведение случайное, а не типичное».

2. Личность может «фильтровать» внешнюю информацию, осуществлять ее неосознаваемую селекцию. Все или многое из того, что не соответствует в личности или поведении другого человека установкам воспринимающего субъекта, не замечается или замечается не в полной мере. Такая стратегия адаптации, по существу, является предвосхищающей, или превентивной, стратегией. Ее цель в конечном счете не реадаптация, не преодоление возникающего когнитивного диссонанса. Целью здесь являются априорное избегание дискомфорта, дезадантации, недопущение возникновения когнитивного диссонанса, который будет переживаться как дискомфорт, угроза.
3. Личность может достичь вполне достаточного уровня адаптации и снятия противоречия за счет активной самокоррекции и самоизменения собственных установок. То есть адаптация наступает не за счет селекции информации об окружающей социальной среде в соответствии со своими установками, а за счет изменения самих этих установок. Этот процесс связан с изменением отношения или системы отношений личности к тем или иным реалиям. Скорее всего, именно в эту стратегию преодоления когнитивного диссонанса и достижения социальной адаптации входит знаменитая психотерапевтическая формула, утверждающая: «Если нельзя изменить обстоятельства — надо изменить взгляд на них».

Проиллюстрируем работу теории когнитивного диссонанса при решении задачи на адаптацию личности на примере эксперимента, который описан Л. Фестингером и Дж. Карлсмит (Festinger L., Carlsmith J., 1959), и повторен в работе А. Раппопорта (1994). Испытуемый должен был выполнить явно скучное задание (вычеркивание определенной буквы в очень длинном тексте). После выполнения задания испытуемого просили дать оценку этому заданию по шкалам интересности, приятности и ценности. Понятно, задача была оценена очень низко по всем этим критериям. Но смысл эксперимента, конечно, состоял не в этом. На следующем этапе испытуемого просили сказать другому испытуемому, который должен был выполнять эту же задачу, что она довольно интересная и доставляет удовольствие. В одном случае за сообщение этой ложной информации испытуемому платили $1. В другом случае испытуемый получал за эту ложь $20. На последнем этапе эксперимента под предлогом проверки экспериментальных данных самого начального этапа первых испытуемых попросили снова оценить задание по всем вышеназванным шкалам. Обе группы первых испытуемых повысили средние оценки задания, однако у испытуемых, которые получали за ложную информацию $1, это повышение было значительно большим, чем у испытуемых, которым платили за это $20. Эти результаты трудно объяснить с позиций бихевиоральной психологии. С точки зрения формулы «стимул — реакция» большее вознаграждение должно бы вызвать и большую заинтересованность в задании, оно должно было стать для этих испытуемых и менее скучным. Однако оказалось, что более высоко оценили задание «низкооплачиваемые» испытуемые, а не «высокооплачиваемые». Поведение испытуемых в этой ситуации является действительно хорошим примером решения задачи на адаптацию как преодоления когнитивного диссонанса. Дело в том, что

большинство испытуемых ощущали дискомфорт, совершая обман. Эта ситуация переживалась как угроза, так как поступок[1] испытуемых (обман других) был несовместим с их оценкой самих себя как порядочных и правдивых личностей. Они могли уменьшить чувство дискомфорта двумя путями: изменить мнение о самих себе, т. е. принять, что они неправдивы, или изменить восприятие экспериментального задания, т. е. считать, что оно достаточно интересно, приятно и ценно. Это объясняет сдвиг на шкале оценок в положительную сторону при повторной оценке задания обеими группами испытуемых.

Однако у «высокооплачиваемых» испытуемых был еще один путь уменьшения когнитивного диссонанса и снижения уровня дискомфорта. Это путь рационального (прагматического) объяснения своего поступка — им хорошо платили за это. У «низкооплачиваемых» испытуемых такого рационального объяснения не было. Поэтому у них оставался только другой путь уменьшения когнитивного диссонанса — отрицать свою первоначальную мысль о том, что задание было глупым и скучным, что и привело к его восприятию и оценке при повторном шкалировании как заметно более позитивного: более интересного и более приятного.

В заключение подчеркнем (и это для нас особенно важно), что в подходе к проблеме социальной адаптации с позиций когнитивного диссонанса, как и в других теориях, выделяются два уровня адаптации: адаптация и дезадаптация. Адаптированность связывается с отсутствием переживания угрозы, дезадаптация — с выраженным эмоциональным переживанием.

Анализируя работы отечественных авторов, как стоящих на позиции деятельностного подхода, так и рассматривающих социальную адаптацию в рамках парадигмы общения и межличностного взаимодействия, А. Н. Жмыриков (1989) справедливо заключает, что и здесь используются лишь два критерия адаптированности и соответственно выделяются два уровня: полной адаптированности и дезадаптации. Теоретическая и практическая недостаточность такого рода решения проблемы социальной адаптации личности представляется нам очевидной. Во-первых, на практике действительно часто возникают ситуации, в которых принятие решения в рамках дихотомии «адаптация — дезадаптация» затруднительно. Существуют же определенные промежуточные варианты. Во-вторых, не дают возможности «успокоиться» существующие противоречия между различными теориями социальной адаптации личности, о которых мы здесь говорили. А в связи с тем, что в каждом из этих подходов есть много положительного и рационального, возникает желание «помирить» их. Иначе говоря, привлекательным кажется путь не жесткого альтернативного выбора одного из подходов, а путь создания модели социальной адаптации интегративного типа, но не схоластической.

Одна из попыток такого решения проблемы состоит в том, что в структуре социальной адаптации личности выделяются следующие компоненты (они же критерии адаптированности): выходные параметры деятельности личности, степени интеграции личности с макро- и микросредой, степень реализации внутриличностного потенциала, эмоциональное самочувствие (Жмыриков А. Н., 1989). Использование этих показателей в качестве критериев адаптации позволяет выделить четыре основ-

[1] В описании эксперимента используется понятие «действия испытуемых». Однако нам представляется, что более адекватным здесь будет термин «поступок» как отражение конкретного акта поведения, в то время как «действие» является актом деятельности.

ных уровня адаптированности личности: высокий оптимальный, высокий избыточный, низкий, дезадаптивный. Этот подход нам импонирует и вполне соответствует тем основным идеям, которые мы здесь высказали, о необходимости построения более общей модели социальной адаптации. Однако и в данной модели есть определенные дискуссионные моменты. В основном они связаны с взаимозависимостью критериев «выходные параметры деятельности» и «степень интеграции личности и среды», а также с критерием «степень реализации внутриличностного потенциала». Первые два параметра взаимозависимы, так как оба являются внешними. Степень интеграции все равно проявляется через уровень деятельности (в том числе и совместной) и уровень общения. Что же касается критерия «степень реализации внутриличностного потенциала», то кажется более целесообразным говорить не о нем, а о потребности, выраженности стремлении и самоактуализации, деятельной активности по реализации внутриличностного потенциала. Именно стремление к самоактуализации и возможность наиболее полной реализации этого стремления как динамические и процессуальные параметры, а не степень реализации потенциала как статичная характеристика являются признаком социальной адаптации личности. Конечно, сказанное справедливо и является не только признаком, но и условием социальной адаптации личности, если при этом не игнорируются иные требования, выполнение которых необходимо для адаптации.

Итак, построение модели социальной адаптации более общего, интегративного типа мы связываем с выделением критериев социальной адаптации личности внутреннего и внешнего плана, а также с уходом от простой дихотомии «адаптация — дезадаптация» и с созданием более дифференцированной типологии. Предлагаемая нами модель социальной адаптации личности в схематичном виде представлена на рис. 3.1.

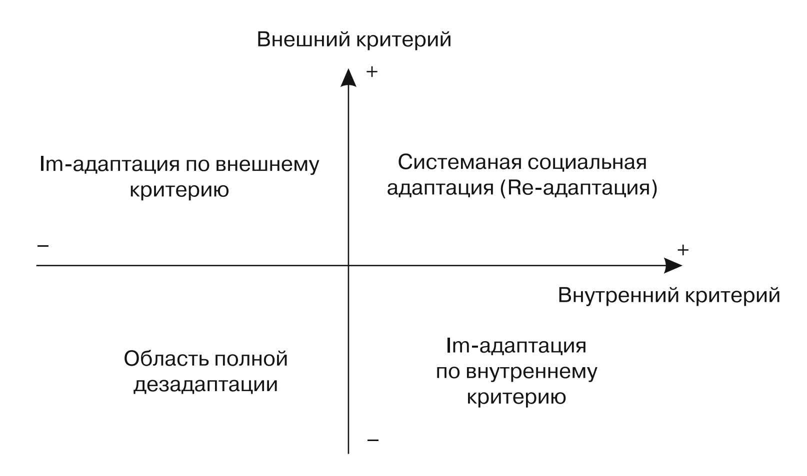


Рис. 3.1. Модель социальной адаптации личности

Мы говорим о Im-адаптации по внутреннему или внешнему критерию (*Im* от *Imaginary* — мнимый), подчеркивая самим названием, что это неполная, односторонняя, «ненастоящая», но возможная форма адаптации личности. И обе эти формы отличаются от Re-адаптации личности (*Re* от *Real* — действительный),

которая представляет собой системную, полную, истинную социальную адаптацию личности. Внутренний критерий мы связываем с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, состоянием удовлетворенности, отсутствием дистресса, ощущения угрозы и т. п. Внешний критерий отражает соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, принятым в социуме правилам и критериям нормативного поведения. Дезадаптация по внешнему критерию проявляется как конфликтное, асоциальное, контрнормативное и делинкветное (крайний случай — криминальное) поведение. При этом одновременно может иметь место «внутренняя гармония» личности, т. е. адаптированность по внутреннему критерию. Системная социальная адаптация (Re-адаптация) есть адаптация по внутреннему и внешнему критериям; это появление нового системного образования — способности личности к самоактуализации в гармонии с реальным социумом.

Важным фактором социальной адаптации (как по внутреннему и внешнему критериям, так и в системном плане) является развитая социально-психологическая терпимость личности. Этот фактор эффективно срабатывает при определенных рассогласованиях позиций личности и господствующих установок среды. Развитая социально-психологическая терпимость предупреждает развитие когнитивного диссонанса, а следовательно, и дезадаптацию личности. То есть когнитивный диссонанс возникает не каждый раз при рассогласовании когнитивных образов с действительностью. При определенном отношении личности к этому рассогласованию состояние дезадаптации по механизму когнитивного диссонанса может и не возникнуть.

В структуре общего феномена терпимости мы выделяем два ее вида: 1) сенсуальная терпимость личности и 2) диспозиционная терпимость личности. Сенсуальная терпимость (лат. *sensualis* — чувственный, основанный на чувствах, ощущениях) связана с устойчивостью к воздействию социальной среды, с ослаблением реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор за счет снижения чувствительности к его воздействию. Сенсуальная терпимость, таким образом, связана с классической (и даже психофизиологической) толерантностью, с повышением порога чувствительности к различным воздействиям социальной среды, в том числе к воздействию субъектов межличностного взаимодействия. Образно говоря, сенсуальная терпимость есть терпимость-черствость, терпимость-крепость, терпимость-стена. В основе диспозиционной терпимости (диспозиция — предрасположенность) лежит принципиально иной механизм, обеспечивающий терпимость личности при социальных взаимодействиях. В данном случае речь идет о предрасположенности, готовности к определенной (терпимой) реакции личности на среду. За диспозиционной терпимостью стоят определенные установки личности, ее система отношений к действительности: к другим людям, к их поведению, к себе, к воздействию других людей на себя, к жизни вообще. Примерами установок личности, обеспечивающих ее диспозиционную терпимость, являются, скажем, такие: «Все люди когда-нибудь ошибаются», «Каждый имеет право на свое мнение», «Чем больше точек зрения, тем лучше», «Агрессия и раздражительность чаще провоцируются ситуацией, а не являются внутренней сущностью человека» и т. п. Принятие стратегии и позиции, известной под названием «альтруистический эгоизм», вероятнее всего, также приводит к существенному повышению терпимости личности. Несомненно, что

и в данном случае надо говорить о диспозиционной, а не о сенсуальной терпимости. Диспозиционная терпимость, следовательно, образно говоря, есть терпимость-позиция, терпимость-установка, терпимость-мироощущение. Она вовсе не связана с психофизиологической толерантностью. Носителем высокой диспозиционной терпимости, таким образом, вполне может быть высокосенситивная личность или эмотивный акцентуант.

В заключение отметим (и это прямо относится к изложенному выше подходу о сути и уровнях адаптации), что мы не отождествляем понятия «адаптированная личность» и «адаптированное состояние». Адаптированная личность — это личность, находящаяся вовсе не всегда, но преимущественно в адаптированном состоянии и обладающая высокоразвитыми способностями и умениями к выходу из дезадаптированного состояния, «снятию» дезадаптогенных факторов.

С точки зрения психодиагностики было бы целесообразным создание такой методики изучения социальной адаптации личности, которая бы основывалась на изложенном здесь системном подходе. Работа в этом направлении ведется. Вместе с тем многие психодиагностические методики, которые будут упомянуты в настоящей работе, так или иначе выходят на проблему социальной адаптации личности и могут применяться в этом ракурсе. Не повторяясь, можем лишь напомнить, что «акцентуации» (методики ПДО Личко и Леонгарда—Шмишека) и «адаптация» — понятия связанные. В методике Т. Лири прямо идет речь об адаптивном и дезадаптивном уровне развития качеств. Определенная структура мотивации (методики Х. Хекхаузена, К. Замфир и А. Реана и др.) может способствовать или препятствовать социальной адаптации личности, в том числе и профессиональной адаптации. Перечень методик, которые так или иначе выходят на проблему изучения социальной адаптации, можно продолжить. Однако все это «косвенные» выходы. Было бы интересно и практически очень полезно иметь прямую методику комплексной психодиагностики социальной адаптации личности, непосредственно направленную на решение именно этой диагностической задачи, с учетом рассмотренной здесь всей сложности и многоаспектности самого феномена социальной адаптации.

ГЛАВА 4

Я-концепция личности

4.1. Я-концепция в структуре личности

Я-концепция — это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности или, по выражению немецкого психолога W. Neubauer, Я-концепция — это «теория самого себя». Важно заметить, что Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Формирование, развитие и изменение Я-концепции обусловлено факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда (семья, школа, многочисленные формальные и неформальные группы, в которые включена личность) оказывает сильнейшее влияние на формирование Я-концепции. Фундаментальное влияние на формирование Я-концепции в процессе социализации оказывает семья. Причем это влияние сильно не только в период самой ранней социализации, когда семья является единственной (или абсолютно доминирующей) социальной средой ребенка, но и в дальнейшем. С возрастом все более значимым в развитии Я-концепции становится опыт социального взаимодействия в школе и в неформальных группах. Но вместе с тем семья как институт социализации личности продолжает играть важнейшую роль также в подростковом и юношеском возрасте.

В самом общем виде в психологии принято выделять две формы Я-концепции — реальную и идеальную. Однако возможны и более частные ее виды, например профессиональная Я-концепция личности, или Я-профессиональное. В свою очередь, профессиональная Я-концепция личности также может быть реальной и идеальной.

Понятие «реальная», как справедливо замечает X. Ремшмидт, отнюдь не предполагает, что эта концепция реалистична. Главное здесь — представление личности о себе, о том, «какой я есть». Идеальная же Я-концепция (идеальное Я) — это представление личности о себе в соответствии с желаниями («каким бы я хотел быть»).

Конечно, реальная и идеальная Я-концепции могут не только не совпадать, но в большинстве случаев обязательно различаются. Расхождение между реальной и идеальной Я-концепциями может приводить как к негативным, так и к позитивным следствиям. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным Я может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой

стороны, несовпадение реальной и идеальной Я-концепций является источником самосовершенствования личности и стремления к развитию. Можно сказать, что многое определяется мерой этого рассогласования, а также интерпретацией его личностью. В любом случае, ожидание полного совпадения Я-реального и Я-идеального, особенно в подростковом и юношеском возрасте, является мало на чем основанной иллюзией.

По существу, на представлении о том, что реальная и идеальная Я-концепции в большинстве случаев (статистическая норма) в той или иной мере закономерно не совпадают, построены и некоторые методики измерения адекватности самооценки. В качестве иллюстрации сказанного рассмотрим одну из таких методик.

Методика исследования самооценки

Испытуемому вручается бланк (рис. 4.1) с перечислением 20 различных качеств личности. В левой колонке («Идеал») испытуемый ранжирует эти качества по привлекательности в той мере, в какой они ему импонируют, каким он хотел бы быть. Затем в правой колонке («Я») ранжирует эти качества по отношению к себе. Между желаемым и реальным уровнем каждого качества определяется разность (d), которая возводится в квадрат (d^2). Затем подсчитывается сумма квадратов (сумма d^2) и по формуле $r = 1 - 0{,}00075\Sigma d^2$ определяется коэффициент корреляции.

Чем ближе коэффициент к 1 (от 0,7 до 1), тем выше самооценка, и наоборот. Об адекватной самооценке свидетельствует коэффициент от 0,4 до 0,6.

Идеал	Качества личности	Я	Разряд		
			d	d^2	
	Уступчивость				
	Смелость				
	Вспыльчивость				
	Настойчивость				
	Нервозность				
	Терпеливость				
	Увлекаемость				
	Пассивность				
	Холодность				
	Энтузиазм				
	Осторожность				
	Капризность				
	Медлительность				
	Нерешительность				
	Энергичность				
	Жизнерадостность				
	Мнительность				
	Упрямство				
	Беспечность				
	Застенчивость				

Рис. 4.1. Пример бланка, применяемого для исследования самооценки

Заметим, что если при применении данной методики, исследователь пожелает использовать не 20 качеств, а какое-то иное их количество, то формулу подсчета необходимо изменить. При всяком изменении количества качеств меняться будет коэффициент при Σd^2, т. е. будет не 0,00075, а какое-то иное число. Полезно в связи с этим знать, что указанная выше формула есть просто частный случай общей формулы вычисления коэффициента ранговой корреляции:

$$r = I - \frac{6 \times \sum d^2}{n(n-1)}.$$

Здесь n — число используемых при ранжировании качеств. Именно по этой формуле и необходимо проводить расчеты, если изменено число ранжируемых качеств. Нетрудно убедиться, что когда используется вариант с 20 качествами (т. е. $n = 20$), то коэффициент $6/n(n^2 - 1)$ становится равным 0,00075, а общая формула превращается в тот упрощенный вариант, который и приведен в начале.

Несмотря на очевидную близость, психологические понятия самооценки и Я-концепции имеют отличия. Я-концепция представляет набор скорее описательных, чем оценочных представлений о себе. Хотя, конечно, та или иная часть Я-концепции может быть окрашена положительно или отрицательно. Понятие самооценки, наоборот, непосредственно связано с тем, как человек оценивает себя, свои собственные качества. Например, осознание человеком того, что по темпераменту он является сангвиником, или того, что он высокого роста и у него карие глаза, составляет часть его Я-концепции, но при этом данные свойства не рассматриваются в оценочном плане. В случае же с самооценкой те или иные качества рассматриваются как хорошие или плохие. Субъект оценивает себя по этим качествам в сравнительном плане с другими как лучшего или худшего. Важно и то, что одни и те же качества в структуре самооценки различных личностей могут интерпретироваться одним человеком в позитивном плане (и тогда они повышают самооценку), а другим — в негативном (и тогда они понижают самооценку).

4.2. Особенности Я-концепции при девиантном поведении

Самооценка относится к центральным образованиям личности, ее ядру. Понимание этого явилось причиной пристального внимания психологов (особенно социальных, педагогических и персонологов) к проблематике, связанной с самооценкой и самоотношением личности. Значительный вклад в исследование этой проблемы внесли работы А. В. Захаровой, В. П. Зинченко, Е. Т. Соколовой, В. В. Столина и др. Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Хотя, конечно, следует отдавать себе отчет в том, что самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе явля-

ется наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру. Но, несмотря на это (а может быть, именно благодаря этому), в структуре отношений личности самооценке принадлежит особо важное место.

Рассматривая вопрос о девиациях в личностном развитии и вводя понятие пограничной личностной структуры, Е. Т. Соколова определяет последнее как сложившийся в патогенных семейных условиях ригидный паттерн (стиль) интра- и интерпсихических связей, системообразующие радикалы которого — психологическая недифференцированность и зависимость — характеризуют три взаимосвязанных составляющих его структуры: образ Я, стратегии саморегуляции и коммуникации. При рассмотрении феномена нестабильности самоотношения как системообразующего фактора при пограничных личностных расстройствах (особенно в подростковом возрасте) ею изучалось изменение системы самооценок, степень конфликтности мотивации. Автор делает вывод о том, что мотивационные конфликты и низкая дифференцированность когнитивной и аффективной «образующих» самосознания являются основными источниками нестабильности самоотношения. Одной из важнейших особенностей «пограничного сознания», сознания малодифференцированного являются непереносимость амбивалетности и противоречия, невозможность существования в субъективной картине мира и образа Я «хорошего» и «плохого».

Самооценка прямо связана с процессом социальной адаптации и дезадаптации личности. Несмотря на всю противоречивость современных данных о самооценке несовершеннолетних правонарушителей, практически общепризнанными являются представления о связи самооценки с асоциальным и делинквентным поведением подростка. Споры же в основном сводятся к выяснению того, какой характер носит самооценка правонарушителя — завышенный или заниженный. Наиболее распространенной позицией, основанной на эмпирических исследованиях, является позиция о завышенной самооценке и у подростков-делинквентов (С. Н. Хоружий, Е. А. Яновская), и у взрослых правонарушителей (А. Р. Ратинов, Н. Д. Константинова, Е. М. Собчик). Отмечается в связи с этим, что неадекватная, завышенная самооценка, связанная с социальной дезадаптацией личности, создает достаточно широкую зону конфликтных ситуаций и при определенных условиях способствует проявлению делинквентного поведения (А. Р. Ратинов).

Вместе с тем имеется и другая точка зрения, также основанная на экспериментальных данных. По мнению сторонников этой точки зрения (Г. К. Валицкас, Ю. Б. Гиппенрейтер), уровень самооценки у несовершеннолетних правонарушителей ниже, чем у законопослушных подростков. Большинство же исследований, в которых получены противоположные результаты, как считают названные авторы, являются методически некорректными. В ряде исследований показано, что у молодых преступников (Marshall T. E., 1973) и тех, кто попал в сферу внимания общественных организаций, занимающихся «трудными» подростками (Remschmidt H., 1979), Я-концепция отрицательная. В работах этого направления указывается, что неблагоприятная Я-концепция (слабая вера в себя, боязнь получить отказ, низкая самооценка), возникнув, приводит в дальнейшем к нарушениям поведения. При этом выделяют следующие воздействия неблагоприятной Я-концепции (Х. Ремшмидт, 1994):

1. Снижение самоуважения и часто, как следствие, социальная деградация, агрессивность и преступность.
2. Стимуляция конформистских реакций в трудных ситуациях. Такие молодые люди легко поддаются влиянию группы и втягиваются в преступные действия.
3. Глубокое изменение восприятия. Например, молодые люди с негативной самооценкой с трудом осознают, что совершают хорошие поступки, так как считают себя неспособными к ним.

Таким образом, имеется явное противоречие в современных данных по вопросу о завышенности —заниженности самооценки подростков-правонарушителей. В науке часто бывает, что, когда появляется подобное «тупиковое» противоречие, актуализируется потребность в разработке иной концепции, некоего третьего подхода, имеющего объяснительную силу и снимающего противоречия.

Мы полагаем, что на рассматриваемую проблему и создавшееся противоречие можно взглянуть с иных концептуальных позиций. По-нашему мнению, главное в проблеме самооценки подростков-делинквентов состоит в том, что самооценка у них находится в противоречии с оценкой социума, не соответствует внешней оценке (родителей, педагогов, класса). И эта оценка всегда ниже самооценки подростка (даже если последняя достаточно адекватна). В этом заключается пусковой механизм делинквентности, толчок к асоциальному поведению личности подростка. Потребность в уважении, признании является одной из важнейших потребностей личности. В некоторых концепциях личности она относится к базовым, фундаментальным потребностям (например, у А. Маслоу). Блокирование реализации этой потребности даже рассматривается автором концепции общего адаптационного синдрома Г. Селье в качестве мощного фактора дистресса. В связи с этим он подчеркивал, что человек нуждается в признании, он не может вынести постоянных порицаний, потому что это больше всех других стрессоров делает труд изнурительным и вредным (Селье Г., 1979). Очевидно, что все сказанное справедливо для личности подростка-юноши в не меньшей степени, чем для взрослого, но даже в большей с учетом характерного для этого возраста кризиса идентичности и острого переживания его.

В условиях, когда самооценка подростка не находит опоры в социуме, когда его оценка другими постоянно ниже, чем самооценка, когда постоянно блокируется реализация одной из фундаментальных потребностей — потребности в уважении, — развивается резкое ощущение личностного дискомфорта. Личность не может пребывать постоянно в состоянии острого дискомфорта и дистресса, подросток не может не искать выхода из сложившейся ситуации. Его самооценка должна найти адекватную опору в социальном пространстве. Одним из распространенных путей решения этой проблемы является переход подростка в группу, в которой оценка окружающими личности подростка является адекватной самооценке или даже превосходит ее. В данной группе подростка ценят (это подтверждается постоянно, вербально и невербально), что приводит к удовлетворению потребности в уважении, а следовательно, и к состоянию удовлетворенности, комфорта от принадлежности к группе.

Самооценка подростка, таким образом, получает адекватную опору в пространстве внешних социальных оценок личности. Наглядно указанные концеп-

туальные положения можно отобразить следующим образом (рис. 4.2). Группа, в которую переходит подросток, может иметь различную ориентацию, различные ценности. К сожалению, очень часто в новой информационной группе, в которой подросток находит необходимую социальную опору, доминирующей является контрнормативная шкала ценностей. Как показывают исследования (Валицкас Г., Гиппенрейтер Ю., 1989), контрнормативность ценностей характерна для групп подростков-делинквентов.

Однако описанный путь противоречия между самооценкой и оценкой может и не приводить к негативным последствиям. И это происходит в том случае, когда подросток включается в неформальную группу, ориентированную на нормативную шкалу ценностей.

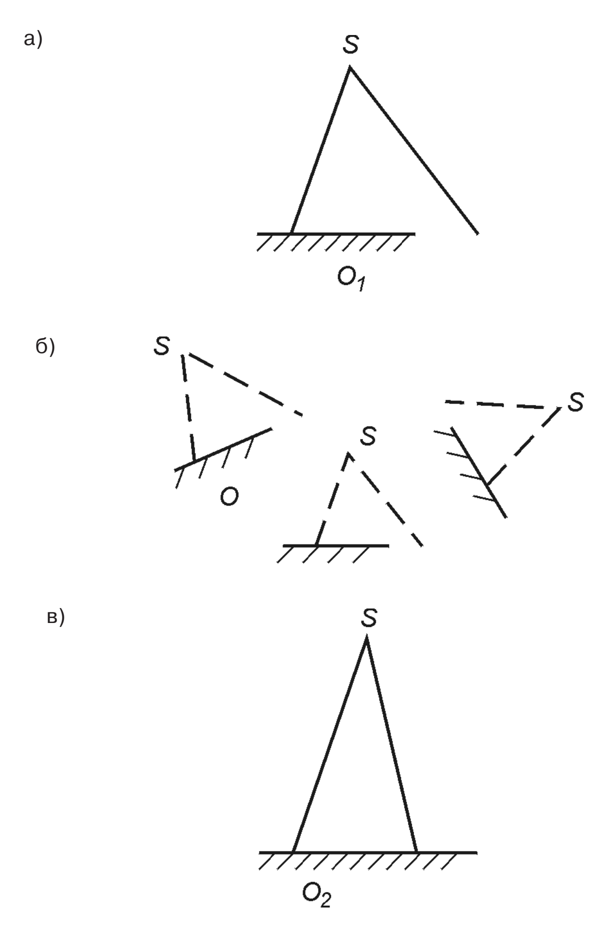


Рис. 4.2

а) Оценка O_1 меньше самооценки. Самооценка не находит опоры в данном месте социального (интерактивного) пространства. Актуализация потребности поиска другой плоскости опоры в социальном пространстве. б) Поиск плоскости опоры в социальном (интеракционном) пространстве. в) Оценка O_2 адекватна (или больше) самооценке. В результате предпринятого личностного поиска самооценка находит опору в социальном пространстве

Предлагаемый здесь механизм, или концепция пускового механизма делинквентности, позволяет объяснить и то, почему терпят провал отчаянные попытки педагогов и родителей вырвать подростка из «нехорошей компании». По существу, такие попытки обречены априорно на провал, так как за ними стоит негативное психологическое следствие для личности — подростка снова пытаются лишить социальной опоры, включив в неприемлемую и отторгаемую им (а также, и даже, может быть, в первую очередь, отторгающую его) группу.

Существует, следовательно, лишь один эффективный путь разрешения этого психологического противоречия. Необходимо не просто пытаться вырвать подростка из одной группы, но надо «подставить» ему вместо этой асоциальной группы другую — просоциальной ориентации. Очевидно, излишне напоминать при этом, что данная новая группа должна быть такой, чтобы самооценка подростка находила бы в ней адекватную опору в виде социальной оценки его личности.

Вышеизложенный подход объясняет и те парадоксальные факты, когда подросток упорно держится за некую асоциальную группу, хотя и занимает в ней очень низкое положение. В таких случаях действительно переход личности в данную группу не сопровождается повышением оценки личности группой. Однако в этом случае принадлежность к асоциальной группе позволяет удовлетворить потребность во внешнем подтверждении самооценки за счет подростков, не входящих в группу. Работает модель: внутри группы — «шестерка», но для посторонних подростков — «авторитет». В крайних проявлениях такое удовлетворение может достигаться и путем проявления агрессии, унижающей и подчиняющей других подростков — не членов группы.

4.3. Профессиональная самооценка

В структуре самооценки вообще и профессиональной самооценки в особенности целесообразно выделять (а) операционально-деятельностный и (б) личностный аспекты. **Операционально-деятельностный** аспект самооценки связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в самооценке уровня профессиональной умелости (сформированность умений и навыков) и уровня профессиональной компетентности (система знаний). **Личностный аспект** профессиональной самооценки выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа Я-профессионального. Самооценка по этим двум аспектам необязательно является конкордантной. Дискордантность (рассогласование) самооценки по операционально-деятельностному и личностному аспектам влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие.

В структуре профессиональной самооценки целесообразно также выделять (а) самооценку результата и (б) самооценку потенциала. **Самооценка результата** связана с оценкой достигнутого результата деятельности (общего и парциального) и отражает удовлетворенность —неудовлетворенность достижениями. **Самооценка потенциала** связана с оценкой собственного профессионального потенциала, своих возможностей и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах. Низкая самооценка результата вовсе не обязательно говорит о «комплексе профессиональной неполноценности». Более того, напротив, низкая самооценка

результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития. *Указанный самооценочный паттерн лежит в основе позитивной мотивации саморазвития и коррелирует с социальным и профессиональным успехом личности*, в том числе и с успешностью в профессионально-педагогической деятельности. В настоящее время уже имеется достаточно много эмпирических фактов (А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан), которые позволяют нам делать вышеозначенные обобщения.

В теоретическом и прикладном планах важно изучать не просто недифференцированную самооценку, а конкретные ее составляющие и их соотношение. Именно с **самооценочными паттернами**, а не с упрощенной обобщенной самооценкой связаны объяснительные механизмы профессиональной успешности и динамичного профессионального развития личности.

4.4. Квантификация межличностных отношений и Я-концепция. Методика

Теоретические и методические основы методики были разработаны американским психологом Т. Лири (T. Leary). В создании теста участвовали также Г. Лефорж и Р. Сазек. Данная методика получила положительную оценку в отечественной литературе по психодиагностике (К. М. Гуревич и др.), используется в социально-психологических исследованиях (А. В. Петровский, А. А. Реан и др.), а также в практике психологического консультирования, в том числе семейного.

Методика предназначена для исследования представлений субъекта о себе, идеальном Я и взаимоотношений в ближайшем окружении. В связи с этим выделяются различные аспекты при заполнении опросника: самооценка, описание идеального Я, оценка близких людей, оценка себя «глазами близких» (двойная рефлексия). Выбор этих аспектов достаточно произволен и определяется целями и задачами диагностики. Однако важно, что по всем избранным аспектам оценка производится с помощью одного и того же текста опросника. Всего этот опросник включает в себя 128 оценочных суждений, из которых, выбирая подходящие, испытуемый отмечает их в опросном листе знаком «+». Таким образом, опросный лист в разных исследованиях может иметь различные виды в зависимости от избранных аспектов оценивания. В качестве примера приведем две возможные формы (рис. 4.3. и рис. 4.4).

Обработка проводится, так же как и заполнение опросника, отдельно по каждому из аспектов. Всего в опроснике имеется 8 субшкал (октантов).

Первый октант (субшкала «Авторитарность»): лидерство—властность—деспотичность.

Второй октант (субшкала «Эгоистичность»): уверенность в себе—самоуверенность—самовлюбленность.

Третий октант (субшкала «Агрессивность»): требовательность—непримиримость—жестокость.

Четвертый октант (субшкала «Подозрительность»): скептицизм—упрямство—негативизм.

№ вопроса и его формулировка	Аспекты			
	I	II	III	IV
	Я	Каким я хотел бы быть	Мой руководитель	Я в его представлении
1. 2. . . . 128.				

Рис. 4.3. Пример формы опросного листа

№ вопроса и его формулировка	Аспекты				
	I	II	III	IV	V
	Я	Каким я хотел бы быть	Моя жена	Мой идеал жены	Я в мнении жены
1. 2. . . 128.					

Рис. 4.4. Пример формы опросного листа

Пятый октант (субшкала «Подчиненность»): уступчивость—кротость—пассивная подчиненность.

Шестой октант (субшкала «Зависимость»): доверчивость—послушность—зависимость.

Седьмой октант (субшкала «Дружелюбие»): добросердечие—несамостоятельность—чрезмерный конформизм.

Восьмой октант (субшкала «Альтруистичность»): отзывчивость—бескорыстие—жертвенность.

В зависимости от количества набранных баллов по каждому из октантов говорят о степени выраженности качества. Первая степень качества в каждом октанте (лидерство, уверенность в себе, требовательность, скептицизм, уступчивость и т. п.) характеризуют адаптивный вариант развития. Усугубление соответствующих тенденций и проявление третьей степени качества (деспотичность, самовлюбленность, жестокость, негативизм и т. д.) свидетельствуют о дезадаптационном варианте развития.

Относительно количественных критериев оценки выраженности качества в литературе имеются незначительные расхождения.

Так, о первой степени выраженности качества иногда говорят, если число набранных баллов в пределах 0–4. Другие авторы считают, что первая степень качества имеет место при 0–8 баллах, правда, разделяя все-таки два подуровня: 0–4 балла —

низкая выраженность, 5–8 баллов — умеренная выраженность. По нашему мнению, не будет ошибкой рассматривать показатели 0–8 баллов как свидетельствующие об адаптивном варианте развития, учитывая при этом, что крайне правые значения (7–8 баллов) отражают определенную тенденцию к дезадаптивности и экстремальному поведению.

Вторая степень качества (с учетом сказанного выше) связывается с показателями 9–12 баллов.

Экстремально дезадаптивный вариант развития[1] связывается с показателями 13–16 баллов.

При подготовке психологических заключений могут быть полезными, дополнительно по всему вышесказанному, следующие описания по субшкалам.

Первый октант (субшкала «Авторитарность»). Высокие показатели соответствуют властной, деспотической личности. Лидирует в групповой деятельности. Во всем стремится полагаться на свое мнение, не умеет принимать советы других. Доминантный. Низкие показатели характерны для человека с хорошо выраженными лидерскими тенденциями, но без диктаторских проявлений.

Второй октант (субшкала «Эгоистичность»). Высокие показатели связаны с самовлюбленностью, независимостью, себялюбием. Такой человек самодоволен, часто хвастлив и заносчив. Эгоцентричен. Низкие показатели отражают тип уверенного в себе человека со склонностью к соперничеству, но без признаков эгоцентризма. При переходных (крайне правых) значениях, возможно, самоуверен, но не самовлюблен.

Третий октант (субшкала «Агрессивность»). Высокие показатели — жесткий и враждебный по отношению к окружающим. Резкий, агрессивность может доходить до асоциального поведения. Низкая терпимость, резкость в оценках, раздражительность. Низкие показатели связаны с такими качествами, как требовательность, настойчивость, энергичность.

Четвертый октант (субшкала «Подозрительность»). Высокие оценки связаны с такими чертами, как подозрительность, негативизм, гипертрофированная склонность к сомнению во всем, злопамятность, скрытность, разочарованность. На этом фоне могут возникать существенные трудности во взаимоотношениях. Низкие показатели отражают критичность как свойство личности и ума; критичен как к социальным явлениям, так и к окружающим людям.

Пятый октант (субшкала «Подчиненность»). Высокие показатели связаны с проявлением пассивной подчиненности, слабоволием, склонности уступать всегда и всем, склонности к самоуничтожению, застенчивости. Низкие показатели описываются типом уступчивости, скромным, возможно, робким. Выражена склонность послушно и честно выполнять свои обязанности.

Шестой октант (субшкала «Зависимость»). Высокие показатели отражают высокий уровень зависимости в личностных отношениях, неуверенность в себе, наличие навязчивых страхов, опасений, боязливости и послушности. Низкие значения связаны с доверчивостью, вежливостью, мягкостью, склонностью к конформизму.

[1] Некоторые авторы в связи с этим вариантом даже говорят о патологии. Однако такие оценки в плане данной методики представляются малообоснованными.

Седьмой октант (субшкала «Дружелюбие»). Высокие показатели отражают ориентацию на принятие и социальное одобрение, стремление «быть хорошим» для всех без учета ситуации, чрезмерный конформизм. Низкие показатели связаны со склонностью к сотрудничеству и кооперации. Проявляет дружелюбие и эмпатию, стремится быть в согласии с мнением окружающих, способен пойти на компромисс.

Восьмой октант (субшкала «Альтруистичность»). Высокие показатели отражают тип, который в целом может быть определен термином «жертвенность». Стремится помочь и сострадать всем, всегда готов принести в жертву свои интересы, гиперответственный, навязчивый в своей помощи. Низкие показатели связаны с такими качествами, как отзывчивость, деликатность, мягкость, бескорыстие. Выражены способность и стремление к проявлению сострадания, заботы и в целом доброго отношения к другим.

Текст опросника

1. Другие думают о нем благосклонно.
2. Производит впечатление на окружающих.
3. Умеет распоряжаться, приказывать.
4. Умеет настоять на своем.
5. Обладает чувством достоинства.
6. Независим.
7. Способен сам позаботиться о себе.
8. Может проявить безразличие.
9. Способен быть суровым.
10. Строгий, но справедливый.
11. Может быть искренним.
12. Критичен к другим.
13. Любит поплакаться.
14. Часто печален.
15. Способен проявлять недоверие.
16. Часто разочаровывается.
17. Способен быть критичным к себе.
18. Способен признать свою неправоту.
19. Охотно подчиняется.
20. Уступчив.
21. Благодарный.
22. Восхищающийся, склонный к подражанию.
23. Уважительный.
24. Ищущий одобрения.
25. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи.
26. Стремится ужиться с другими.

27. Дружелюбный, доброжелательный.
28. Внимательный, ласковый.
29. Деликатен.
30. Ободряющий.
31. Отзывчив на просьбу о помощи.
32. Бескорыстен.
33. Способен вызывать восхищение.
34. Пользуется у других уважением.
35. Обладает талантом руководителя.
36. Любит ответственность.
37. Уверен в себе.
38. Самоуверенный, напористый.
39. Деловитый, практичный.
40. Любит соревноваться.
41. Стойкий и жесткий, где надо.
42. Неумолимый, но беспристрастный.
43. Раздражительный.
44. Открытый, прямолинейный.
45. Не терпит, чтобы им командовали.
46. Скептичен.
47. На него трудно произвести впечатление.
48. Обидчивый, щепетильный.
49. Легко смущается.
50. Не уверен в себе.
51. Уступчив.
52. Скромный.
53. Часто прибегает к помощи других.
54. Очень почитает авторитеты.
55. Охотно принимает советы.
56. Доверчив, стремится радовать других.
57. Всегда любезен в обхождении.
58. Дорожит мнением окружающих.
59. Общительный, учтивый.
60. Добросердечный.
61. Добрый, вселяющий уверенность.
62. Нежный, мягкосердечный.
63. Любит заботиться о других.
64. Бескорыстный, щедрый.
65. Любит давать советы.

66. Производит впечатление значительности.
67. Начальственно-повелительный.
68. Властный.
69. Хвастливый.
70. Надменный, самодовольный.
71. Думает только о себе.
72. Хитрый, расчетливый.
73. Нетерпим к ошибкам других.
74. Своекорыстен.
75. Откровенный.
76. Часто недружелюбен.
77. Озлоблен.
78. Жалобщик.
79. Ревнивый.
80. Долго помнит обиды.
81. Самобичующий.
82. Застенчивый.
83. Безынициативный.
84. Кроткий.
85. Зависимый, несамостоятельный.
86. Любит подчиняться.
87. Предоставляет другим принимать решение.
88. Легко попадает впросак.
89. Легко поддается влиянию друзей.
90. Готов довериться любому.
91. Благорасположен ко всем без разбора.
92. Всем симпатизирует.
93. Прощает все.
94. Переполнен чрезмерным сочувствием.
95. Великодушен, терпим к недостаткам.
96. Стремится покровительствовать.
97. Стремится к успеху.
98. Ожидает восхищения от каждого.
99. Распоряжается другими.
100. Деспотичен.
101. Сноб, судит о людях по рангу и положению, а не по личным качествам.
102. Тщеславен.
103. Эгоистичен.
104. Холодный, черствый.

105. Язвителен, насмешлив.
106. Злой, жестокий.
107. Часто гневлив.
108. Бесчувственный, равнодушный.
109. Злопамятен.
110. Проникнут духом противоречия.
111. Упрям.
112. Недоверчив, подозрителен.
113. Робок.
114. Стыдлив.
115. Отличается чрезмерной готовностью подчиняться.
116. Мягкотелый.
117. Почти никогда никому не возражает.
118. Навязчив.
119. Любит, чтобы его опекали.
120. Чрезмерно доверчив.
121. Стремится снискать расположение каждого.
122. Со всеми соглашается.
123. Всегда дружелюбен.
124. Всех любит.
125. Слишком снисходителен к окружающим.
126. Старается утешить каждого.
127. Заботится о других в ущерб себе.
128. Портит людей чрезмерной добротой.

Ключ к опроснику.
Первый октант: 1–4, 33–36, 65–68, 97–100.
Второй октант: 5–8, 37–40, 69–72, 101–104.
Третий октант: 9–12, 41–44, 73–76, 105–108.
Четвертый октант: 13–16, 45–48, 77–80, 109–112.
Пятый октант: 17–20, 49–52, 81–84, 113–116.
Шестой октант: 21–24, 53–56, 85–88, 117–120.
Седьмой октант: 25–28, 57–60, 89–92, 121–124.
Восьмой октант: 29–32, 61–64, 93–96, 125–128.

В соответствии с ключом подсчитывается количество плюсов в каждом из восьми октантов по каждому из аспектов в отдельности (например, аспекты: «Я», «Идеал Я», «Мой руководитель», «Я в его представлении»). Результаты по каждому испытуемому заносятся в таблицу (рис. 4.5) или представляется в виде специальной диаграммы.

Аспект	I	II	III	IV
	Я	Идеал Я	Мой руководитель	Я в его представлении
Октант				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

Примечание. Названия аспектов приведены в качестве примера. Названия октантов — в тексте.

Рис. 4.5. Табличная форма фиксации данных

4.5. Я-концепция и тенденции профессионально-личностного развития

Рассмотренная методика может применяться не только для диагностики отношения личности к ближайшему окружению и отношения ближайшего окружения к самой личности. Внедрение определенных модификаций (А. А. Реан), в основном касающихся процедур обработки, анализа и интерпретации данных, приводит к новому варианту этой методики, который с успехом может быть использован для изучения Я-образа и тенденций личностного развития. В этом плане новая методика (новый вариант методики в нашей модификации) нашла применение в настоящее время в области социальной педагогической психологии, а также и в других областях социальной психологии личности. Например, в области изучения эффективности воздействия рекламных обращений на личность (Ионин М. Г., 1996).

В рассматриваемом контексте методика может быть применена и для диагностики тенденций развития человека как личности вообще, и для диагностики тенденций развития его как субъекта профессиональной деятельности. И это действительно обоснованно, хотя по содержанию оценочных суждений данная методика, несомненно, личностная. Однако в структуре субъекта деятельности не все сводится только к профессиональным знаниям, компетентности, навыкам и умениям. Личностному компоненту в структуре субъекта деятельности принадлежит существенное место. Эта идея иногда забывается, иногда вытесняется, иногда прямо отвергается в связи с прямолинейной трактовкой представлений Б. Г. Ананьева о четырех ипостасях человека: индивид, личность, субъект деятельности, индивидуальность. Однако сейчас как никогда уместно будет вспомнить и о другой мысли Б. Г. Ананьева: личность всегда есть субъект, а субъект всегда личность.

В модифицированном варианте методики используются два аспекта: «Я» и «Каким я хотел бы быть». Для диагностики тенденций личностного[1] развития

[1] Здесь и далее мы будем в основном использовать это понятие, имея в виду при этом и диагностику тенденций развития человека как субъекта профессиональной деятельности (личностный компонент).

необходимо произвести оценку отклонения Я-образа от образа идеала по всем восьми октантам. Мы предлагаем производить эту оценку в двух вариантах — по модулю:

$$\mathrm{mod}\Delta_i = \mathrm{mod}(x_i - y_i) \qquad (4.1)$$

и с учетом знака отклонения:

$$\Delta_i = x_i - y_i, \qquad (4.2)$$

где Δ_i — величина отклонения Я-образа от образа идеала по конкретному октанту; x_i — набранные баллы по первому аспекту (Я-образ) в конкретном i-м октанте; y_i — набранные баллы по второму аспекту (Я-идеальное) в конкретном i-м октанте.

Введение обеих этих оценок целесообразно потому, что оценка по модулю (формула 4.1) позволяет судить о приближенности или отдаленности Я-образа от Я-идеального. А оценка с учетом знака (формула 4.2) позволяет, кроме того, говорить и о тенденциях личностного развития: стремление к повышению или понижению условия развития у себя тех или иных конкретных качеств либо их комплекса. В принципе для индивидуальной диагностики достаточно пользоваться лишь одной оценкой по формуле 4.2. Однако при выборочных исследованиях, когда применяются статистические показатели (например, средние арифметические) уже необходимо использование обеих оценок. В этом случае среднее выборочное отклонение Я-образа от идеала позволяет оценить лишь $\mathrm{mod}\Delta_i$ (формула 4.1), а расчеты по формуле 4.2 этой возможности не предоставляют. Зато они с успехом могут использоваться, например, при корреляционном анализе данных по выборке. Приведем здесь некоторые результаты исследований в этой области. Мы изучали тенденции личностного развития субъектов профессиональной деятельности (педагогов). Профессия педагога относится к широкому классу профессий социономического типа, т. е. типа «человек — человек». Это первое, что привлекает в такой выборке. Кроме того, это одна из наиболее массовых профессий в обществе, что повышает значимость выбора объекта. В соответствии с вышеописанной процедурой диагностики испытуемые заполняли опросник по двум аспектам: образ Я и образ Я-идеального (профессионального). Средние значения отклонения Я-образа от идеала приведены в табл. 4.1.

Таблица 4.1. Средние значения отклонения Я-образа от идеала

	Октанты (субшкалы)							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Отклонения Я-образа от идеала (по mod)	3,1	2,4	2,4	2,6	4,0	3,3	1,6	2,2
Отклонение Я-образа от идеала (с учетом знака)	–2,8	–2,2	0,3	2,6	3,4	3,2	–0,4	–1,5

Примечание: Название октантов (субшкал) приведены выше при описании базовой методики Т. Лири.

Как видим, наиболее отдален образ Я педагогов от идеала по качествам: уступчивость, лидерство и доверчивость (октанты 1, 5, 6). Причем по лидерству откло-

нение отрицательное, а по двум другим качествам — положительное. Это означает, что качество лидерство, по самооценке педагогов, выражено у них недостаточно; имеется желание развивать в себе это качество, приближаясь к образу идеала педагога-профессионала. В принципе, такая тенденция представляется нам скорее негативной, чем позитивной.

Действительно, исследование наличия у педагогов нашей выборки качества лидерство показало, что оно у них достаточно выражено и соответствует адаптивному уровню развития. Дальнейшее усиление этой тенденции свидетельствует о формировании дезадаптивного варианта развития по первому октанту (субшкала «Авторитарность») и связано с такими качествами личности, как властность, деспотичность, авторитарность.

Таким образом, данное стремление приблизиться к идеалу скорее уводит от действительно продуктивных моделей педагогического общения. Мы думаем, что в этом искаженном представлении об идеале педагога как властной, доминантной личности отразились идеи авторитарной педагогики, установки которой и сформировали его.

По существу, подтверждают эту ситуацию данные о положительном отклонении образа Я от идеала по двум другим, отмеченным нами выше, качествам: пятый октант (субшкала «Подчиняемость») и шестой октант (субшкала «Зависимость»). Действительно, положительное отклонение означает, что такие качества, как уступчивость и доверчивость, по самооценке педагогов, выражены у них слишком сильно. И следовательно, считают они, для приближения к профессиональному идеалу Я необходимо стать менее уступчивым и менее доверчивым.

Предваряя описание нижеследующих данных (которые получены в результате корреляционного анализа), необходимо сделать следующие пояснения. Большой интерес представляет изучение отклонения Я-образа от идеала, тенденции личностного развития в связи с особенностями мотивации личности и ее общения. Так как методики диагностики мотивации, использованные в этом исследовании, уже рассматривались в предыдущих разделах, здесь мы их лишь назовем. Профессиональная мотивация изучалась по методике Х. Замфира (внутренняя и внешняя мотивация). Мотивация изучалась одновременно и с помощью проективного теста Хекхаузена (мотивация достижения — надежды на успех или избегания — боязни неудачи).

Что касается оценки коммуникативной активности личности, то в данном случае мы использовали методику измерения коммуникативной дистанции. Данная методика (Андреев А. И., Мдивани М. О., Рыжонкин Ю. А.) позволяет оценить на персональном уровне (групповой уровень нас не интересовал) два параметра: субъективную коммуникативную зону (СКЗ) и сдвиг субъективной коммуникативной зоны (ССКЗ). Причем если СКЗ > 0, то субъект коммуникативно активен, а если СКЗ < 0 — коммуникативно пассивен.

СКЗ характеризует интенсивность информационной активности испытуемого безотносительно к тому, какую роль он выполняет в процессе общения. В свою очередь, ССКЗ указывает на соотношение процессов приема и передачи информации в информационном воздействии. В том случае если ССКЗ > 0, можно говорить о преобладании процессов передачи информации, а если ССКЗ < 0 — о преобладании процессов приема информации. Для выяснения структуры связей самооценки пе-

дагога со всеми вышеуказанными параметрами, характеризующими его личность, была применена процедура рангового корреляционного анализа. В результате исследования выяснилось, что абсолютное (по модулю) отклонение Я-образа от идеала по первому октанту (субшкала «Авторитарность») отрицательно, но коррелирует с профессиональной мотивацией, с оптимальностью мотивационного комплекса ($r = 0{,}587$, $\alpha = 0{,}01$). Это означает, что чем оптимальнее структура мотивации профессиональной деятельности педагога, тем меньше отклоняется его самооценка по параметру «лидерство» от образа идеала педагога-профессионала (т. е. самооценка высокая, приближена к идеалу). И наоборот, для педагогов с неоптимальной структурой профессиональной мотивации характерна отдаленность самооценки от идеала.

Однако из этих данных не ясно, какого рода эта отдаленность: стимулирует ли педагога его самооценка на развитие в себе лидерских тенденций или, напротив, он стремится стать менее властным, чтобы приблизиться к образу идеала? Ответ на этот вопрос следует из корреляционных связей параметров мотивации с отклонением Я-образа от идеала по этому же первому октанту, но отклонение уже рассматривается с учетом знака (т. е. по формуле 4.2).

Оказывается, чем оптимальнее мотивация профессиональной деятельности педагога, чем сильнее выражены у него внутренние по отношению к педагогической деятельности и внешние положительные мотивы, тем менее властным стремится стать такой педагог. Именно для данной категории работников[1] характерно представление о слишком высоком развитии в собственной личности авторитарных тенденций; о том, что работа над собой, приближение к идеалу педагога-профессионала должны идти по пути ограничения властных, жестких, авторитарных начал в себе. И наоборот, чем менее оптимален мотивационный комплекс педагога, чем менее значимы для него собственно внутренние мотивы профессиональной деятельности, тем сильнее связывает педагог свое профессиональное совершенствование с развитием в себе таких качеств, как властность, авторитарность. Именно этих качеств, в его представлении, ему не хватает для приближения к Я-образу профессионального идеала.

Таким образом, стремятся к самосовершенствованию как педагоги, имеющие внутреннюю продуктивную мотивацию, так и педагоги с неоптимальной профессиональной мотивацией. Но пути этого самосовершенствования они выбирают разные: одни стремятся стать менее авторитарными, а другие — более жесткими, авторитарными, властными. Противоположными оказываются их представления о направлениях саморазвития, самокоррекции и способах приближения к профессиональному идеалу.

Вполне понятной представляется обнаруженная корреляционная зависимость между лидерством (с тенденцией к властности) как качеством личности педагога и проявлением в его поведении уступчивости. Больший интерес вызывает установленная положительная корреляционная зависимость между абсолютным отклонением самооценки от идеала по параметрам «лидерство» и «уступчивость». Это означает, что чем дальше отстоит самооценка педагога от образа идеала по параметру «лидерство», тем она также более отдалена от идеала по параметру «уступчивость».

[1] Напомним одну из особенностей таких педагогов: сама по себе педагогическая деятельность для них является самостоятельной ценностью.

И наоборот, чем ближе самооценка педагога к идеалу по одному параметру, тем ближе она к идеалу и по другому.

В связи с этим особое значение приобретает вопрос о знаке отклонения (отклонение влево — желание развивать качество, «поднимаясь к идеалу»; отклонение вправо — восприятие качества как гипертрофированного, желание ограничить его проявления) и взаимных корреляциях уже с учетом знака.

Учет знака отклонения показал, что между отклонениями самооценки педагога от образа идеала по параметрам «лидерство» и «уступчивость» существует не прямая, а обратная, отрицательная зависимость. Иначе говоря, чем сильнее у педагога выражено стремление развивать в себе лидерские качества, тем сильнее у него тенденция избавляться в процессе самосовершенствования от «излишней» мягкости, уступчивости. Эти педагоги считают, что их отдаляют от идеала не только недостаточно выраженные лидерские начала, но и слишком высокая уступчивость в общении. И наоборот, те педагоги, которые полагают, что лидерство (властность) у них гипертрофированно, и стремятся к ограничению проявления этого качества, одновременно связывают приближение своего идеала педагога-профессионала с дальнейшим развитием в себе такого качества, как уступчивость.

Другая система корреляционных зависимостей связана с отклонением Я-образа от идеала по четвертому октанту (субшкала «Подозрительность»). Как оказалось, отклонение самооценки педагога от образа идеала по параметру «скептицизм — негативизм» положительно коррелирует с уровнем тревожности личности. Иначе говоря, чем выше эмоциональная нестабильность, тем выше и отклонение самооценки от идеала. Причем речь идет о таком отклонении ($\Delta > 0$, формула 4.2), которое свидетельствует о стремлении педагога к ограничению проявления в его поведении качества негативизм. И чем выше тревожность, тем, как правило, это стремление сильнее выражено. Отвлекаясь от анализа корреляционных связей, хотелось бы отметить интересный, с нашей точки зрения, факт: у всех педагогов (у кого в большей, у кого в меньшей степени) отклонения оказались положительными. А это в соответствии с формулой 4.2 свидетельствует о том, что не обнаружено ни одного педагога со стремлением к дальнейшему развитию в себе скептицизма (или негативизма); у всех выражена одна тенденция (правда, в различной степени) — к снижению уровня выраженности данного личностного качества. Отклонение Я-образа от Я-идеального по параметру «негативизм» (субшкала «Подозрительность») отрицательно коррелирует со сдвигом субъективной коммуникативной зоны. Иными словами, чем выше отклонение самооценки, тем ниже ССКЗ, и наоборот. Таким образом, чем в большей степени выражено у педагога стремление к ограничению проявления негативизма как личностной черты, тем в меньшей степени его коммуникативная активность связана с передачей информации. В структуре коммуникативной активности таких педагогов доминируют процессы приема информации. Здесь интересно отметить, что ССКЗ оказался корреляционно связанным и с другим признаком. Между ССКЗ и абсолютным по модулю отклонением Я-образа от идеала по параметру «требовательность —непримеримость» (третий октант, субшкала «Агрессивность») обнаружена положительная связь. Иначе говоря, чем сильнее в структуре коммуникативной активности педагога процессы передачи информации преобладают над процессами приема информации, тем больше и отклонение самооценки от идеала по параметру «требовательность — непримеримость». Причем это отклонение может быть как от-

рицательным, так и положительным, т. е. речь может идти как о желании стать более требовательным, так и об обратном стремлении. Однако важна не эта частность. Важно то, что в целом педагоги с доминантой на процессах передачи информации более «озабочены» проблемой сформированности у себя требовательности как профессионально значимого качества, чем педагоги, в структуре коммуникативной активности которых преобладают процессы приема информации.

ГЛАВА 5

Социальная зрелость и ответственность

5.1. Социальная зрелость личности

Проблематикой социальной зрелости личности занимаются различные науки. Среди них педагогика, психология, социология, криминология и др. Может возникнуть вопрос: почему в этом ряду стоит криминология? Дело в том, что любое явление в действительности желательно изучать с обеих сторон: модель желаемого (идеала) и модель нежелаемого (антиидеала). Понятно в связи с этим, что криминология вносит свой неоценимый вклад в решение проблемы, изучая особенности и создавая модель социально *не*зрелой личности.

Проблема социальной зрелости личности является центральной для такой относительно новой области человекознания, как акмеология. Собственно говоря, самим предметом акмеологии является **феномен зрелости** человека, или процесс и результат достижения человеком вершин как индивидом, личностью, субъектом деятельности (в том числе и профессиональной) и индивидуальностью. Правда, уже само определение объективных критериев зрелости человека представляет значительные трудности. Именно в связи с наличием таких трудностей, по мнению Б. Г. Ананьева, в психологической литературе происходит замена понятия «зрелость» понятием «взрослость». Эта замена, как предполагается, позволяет избежать многих осложнений, которые считаются подчас непреодолимыми. Однако в действительности такая замена скорее создает проблемы, чем их разрешает. По крайней мере ясно, что даже на индивидном уровне понятия «зрелость» и «взрослость» не полностью синонимичны, еще более они расходятся, когда речь идет о взрослости и субъектно-деятельностной (профессиональной) зрелости. И уж конечно, эти два понятия не являются тождественными и описывают разную реальность, когда имеется в виду личностный уровень рассмотрения человека. Становится ясно, что такая замена неравноценна. Но более в основном она неприемлема потому, что исключает из поля научных исследований, из круга проблем современного человекознания проблему «зрелости» как таковую.

В рамках одной парадигмы проблема зрелости может рассматриваться на уровнях индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. В рамках другой

системы понятий, говоря о зрелости человека, мы можем иметь в виду интеллектуальную, эмоциональную и личностную зрелость. И в той и в другой системе, как, собственно, и в любой иной парадигме, существует объективная реальность, очерчиваемая понятием «личностная зрелость». Можно с достаточным основанием полагать, что наиболее сложным и менее исследованным из всех аспектов зрелости как раз и является личностная зрелость. На сегодняшний день не представляется возможным дать исчерпывающе полную модель социальной зрелости личности. Однако остановимся на четырех компонентах личностной зрелости. Эти компоненты нельзя рассматривать как рядовые. То есть они не являются просто «четверкой» из возможного множества других компонентов. Можно полагать, что эти четыре компонента социальной зрелости личности являются базовыми, фундаментальными, вокруг которых определенным образом группируется множество других. Итак, такими компонентами являются, во-первых, «тройка»: *ответственность*, *терпимость*, *саморазвитие*. И во-вторых, это четвертый **интегративный** компонент, который охватывает все предыдущие и одновременно присутствует в каждом из них. Таким компонентом является *позитивное мышление*, *позитивное отношение* к миру, определяющее позитивный взгляд на мир. Остановимся на этих компонентах подробнее.

Ответственность — это то, что отличает социально незрелую личность от средней нормы (не говоря уже об образцах зрелости). В настоящее время в психологии личности достаточно распространена концепция о двух типах ответственности, которая пришла из психологии каузальной атрибуции (Дж. Роттер). **Ответственность первого типа** — это тот случай, когда личность считает ответственной за все происходящее с ней в жизни **саму себя** (интернальный локус контроля по Дж. Роттеру). «Я сам отвечаю за свои успехи и неудачи. От меня самого зависит моя жизнь и жизнь моей семьи. Я должен и могу это сделать» — вот жизненное кредо и постулаты такой личности. **Ответственность второго типа** связана с ситуацией, когда человек склонен считать ответственным за все происходящее с ним в жизни либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию (экстернальный локус контроля). В качестве других людей, на которых возлагается ответственность как за неудачи, так и за *успехи* личности, выступают родители, учителя. А в будущем — коллеги, начальство, знакомые. Легко заметить, что на обыденном языке, на языке житейских понятий второй тип ответственности обозначается не иначе как **безответственность**.

Ответственность есть необходимая составляющая, атрибут зрелого поступка. Но в конце концов вся жизнь слагается из поступков или даже «жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок» (М. М. Бахтин). Ближе всего, пожалуй, к излагаемым здесь представлениям о фундаментальном значении феномена ответственности в структуре личностной зрелости находятся идеи гуманистической (в широком смысле) и экзистенциальной психологии. Выдающийся ученый-гуманист XX в. Э. Фромм полагал, например, что забота, **ответственность**, уважение и знание — это совокупность качеств зрелого человека. Другой известный персонолог гуманистической ориентации В. Франкл также уделяет ответственности значительное место в своей концепции и утверждает, что духовность, свобода и ответственность — это три основы, три экзистенциала человеческого существования. При этом важно помнить, что нельзя признать человека свободным, не признав его

в то же время и ответственным. Человеческая ответственность — это ответственность, происходящая из неповторимости и своеобразия существования каждого индивида. На ответственный поступок, как заметил М. Бахтин, способен лишь человек, который осознал эту свою единственность и неповторимость. И более того, именно в ответственности перед жизнью заключена сама сущность человеческого существования (В. Франкл). Очевидно, с ответственностью связана не только сущность бытия зрелой личности, но также успешность и способы ее самоактуализации.

Социальная зрелость и ее составляющая — ответственность — формируются лишь в адекватной деятельности. Формирование ответственности прямо связано с предоставлением личности *свободы* в принятии решений. Вопрос о **мере** свободы должен решаться с учетом возрастных и иных конкретных особенностей и обстоятельств. Но сам *принцип* остается незыблемым. При этом верный тезис о том, что нельзя признать человека свободным, не признавая его в то же время и ответственным, нуждается в следующем обязательном дополнении обратного характера: **нельзя признать человека ответственным**, **не признавая его в то же время и свободным**.

Формирование ответственности идет рука об руку с развитием *автономности* личности и обеспечением свободы принятия решений относительно самого себя. Когда мы хотим сформировать или, лучше сказать, *развить* в личности ответственность, но при этом блокируем развитие и проявление автономности, а также свободы принятия решений, что мы делаем? Мы хотим научить человека плавать, при этом опасаясь пустить его в воду. К сожалению, такая практика не просто имеет место, но является чрезвычайно распространенной. На вопрос: «Поощряем ли мы самостоятельность и автономность в процессе воспитания и обучения?» — скорее приходится ответить «нет», чем «да». В семье это выражается в *гиперопеке*. В школе та же гиперопека, причем не только в воспитании, но и в обучении. Поощрение инициативности, автономности в учебной деятельности, конечно, имеет место, но является скорее исключением, чем правилом. Такая поведенческая позиция взрослых, как показывают исследования (А. А. Реан), находит удобную и прочную опору в системе их *социально-перцептивных стереотипов*, в их представлениях об учащихся как о неспособных в большинстве своем к проявлению автономности, самостоятельности в деятельности. Эмпирические исследования показывают к тому же, что дисциплинированность учащихся является для педагогов несравненно более ценимой добродетелью, чем самостоятельность личности.

Терпимость является следующей важнейшей составляющей социальной зрелости личности. Однако терпимость терпимости рознь. В структуре общего феномена терпимости можно выделить (А. А. Реан) два ее вида: 1) сенсуальная терпимость личности и 2) диспозиционная терпимость личности. **Сенсуальная терпимость** связана с устойчивостью к воздействию социальной среды, с ослаблением реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор за счет снижения чувствительности к его воздействию. Сенсуальная терпимость, таким образом, неотделима от классической (и даже психофизиологической) толерантности, повышения порога чувствительности к различным воздействиям социальной среды, в том числе воздействиям субъектов межличностного взаимодействия. Образно говоря, сенсуальная терпимость есть терпимость-черствость, терпимость-крепость, терпимость-стена. Говоря о терпимости как о составляющей социальной зрелости личности, мы имеем

в виду, конечно, не эту терпимость, а диспозиционную. В основе **диспозиционной терпимости** лежит принципиально иной механизм, обеспечивающий терпимость личности при социальных взаимодействиях. В данном случае речь идет о предрасположенности, готовности к определенной (терпимой) реакции личности на среду. За диспозиционной терпимостью стоят определенные установки личности, ее система отношений к действительности: к другим людям, к их поведению, к себе, к воздействию других людей на себя, к жизни вообще. Примерами установок личности, обеспечивающих ее диспозиционную терпимость, являются, скажем, такие: «Все люди когда-нибудь ошибаются», «Каждый имеет право на свое мнение» (или ироничное: «Где двое ученых, там три мнения»), «Агрессия и раздражительность часто провоцируются особенной ситуацией, в которой оказался человек, а не являются его внутренней сущностью», «Человек имеет право на срыв», «Опаздывающий сам переживает еще больше, чем те, кто его ждут» и т. п. Принятие стратегии и позиции, известной под названием «альтруистический эгоизм», вероятнее всего, также приводит к существенному повышению терпимости личности. Несомненно, что и в данном случае надо говорить о диспозиционной, а не сенсуальной терпимости. Диспозиционная терпимость, образно говоря, есть терпимость-позиция, терпимость-установка, терпимость-мироощущение. Она совершенно не связана с психофизиологической толерантностью. При данном виде терпимости человек является терпимым, оставаясь чувствительным и эмпатийным, т. е. способным к сопереживанию и сочувствию. Носителем высокой диспозиционной терпимости, таким образом, вполне может быть высокосенситивная личность. В диспозиционной терпимости личности сильно проявляется интегральная образующая, о которой говорилось выше, — **позитивное отношение к миру**, определяющее положительный взгляд на мир, позитивное видение действительности.

Однако в реальности с развитием такого компонента, как терпимость, все обстоит не так благополучно, как хотелось бы. Вот некоторые данные проведенных исследований (А. А. Реан), где выборку составили школьники обоего пола в возрасте 15–17 лет. Как оказалось, высокие показатели по параметру *спонтанная агрессия* имеют 53% обследованных, а достоверно низкие — только 9%. У остальных показатели на уровне средней нормы. Итак, 53% с высокой спонтанной агрессией. Но что такое здесь спонтанная агрессия? Спонтанная агрессия — это подсознательная радость, испытываемая личностью при наблюдении трудностей и трудных ситуаций у других. Такому человеку доставляет **удовольствие** ткнуть носом других в их ошибки. Это спонтанно возникающее, **немотивированное** желание испортить кому-то настроение, досадить, разозлить. Такому человеку **нравится** поставить в тупик другого своим вопросом или ответом. Высокие показатели по другому параметру — *реактивная агрессия* — имеют 47% обследованных, а низкие — только 4%. Но реактивная агрессия — это как раз проявление агрессивности при взаимодействии, при общении в качестве **типичной** реакции. Таких людей отличает недоверчивость. Обид они просто так, как правило, не прощают и долго их помнят. Характерным является яркая агрессивность при отстаивании своих интересов и вообще конфликтность личности. Наконец, на все это накладываются высокие показатели по *раздражительности*: 56% высокие значения, только 4% — низкие. А раздражительность — это эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, быстрая потеря самообладания. При этом резкую реакцию часто

вызывают даже мелочи. Кроме того, для таких личностей характерна поспешность в **оценке** людей. Приведенные данные исследований о высоком уровне и широком распространении агрессивности в подростково-молодежной среде интересно дополняются результатами других исследований, прослеживающих *динамику* роста агрессивности. Показано, что только за последние 3–4 года уровень агрессивных проявлений у несовершеннолетних (учащиеся обычных школ, образовательных учреждений начального профессионального образования, техникумов) в среднем повысился в 1,5 раза, а наиболее высокие показатели агрессии имеют двенадцати-тринадцатилетние подростки (Т. Н. Курбатова). Все это вместе взятое вряд ли позволяет говорить о сформированности социальной терпимости личности или хотя бы о благоприятных тенденциях ее формирования. Больное нетерпимостью общество заражает этой болезнью свое молодое поколение. Опасность состоит в том, что у нового поколения болезнь может стать врожденной и массовой. И, таким образом, способна превратиться из социальной патологии в социальную норму. Кстати, термин *заражение* мы используем здесь безо всяких кавычек намеренно, так как механизмы подражания и психологического заражения — это не метафоры, а объективно существующие психологические механизмы.

С*аморазвитие*. Потребность в саморазвитии, самоактуализации есть основополагающая составляющая зрелой личности. Идея саморазвития и самореализации является основной или по крайней мере чрезвычайно значимой для многих современных концепций о человеке (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко, К. А. Абульханова-Славская и др.). Скажем так, она занимает ведущее место в гуманистической психологии, которая является одним из наиболее мощных и интенсивно развивающихся направлений современной психологической науки и практики. Центральное место идее самости (самореализация, саморазвитие, самосовершенствование) принадлежит и в акмеологии. Стремление к саморазвитию не есть идея фикс о достижении абсолютного идеала. Идеальным быть трудно, да и вряд ли нужно. На уровне обыденного сознания можно согласиться с мыслью: трудно быть идеальным человеком, пожалуй, труднее только **жить** с идеальным человеком. Но постоянное стремление к саморазвитию — это нечто иное. Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации представляют огромную ценность *сами по себе*. Они являются **показателем** личностной зрелости и одновременно **условием** ее достижения. Кроме всего прочего, актуальная потребность в саморазвитии, самоактуализации есть источник долголетия человека. Причем долголетия *активного*, и не только физического, но и **социального**, **личностного**. С наличием выраженного стремления к саморазвитию связана и успешность человека как субъекта профессиональной деятельности, успешность достижения им профессионального «акме», а также и его профессиональное долголетие, что уже подтверждено экспериментальными данными.

Идея саморазвития и самоактуализации, несмотря на ее фундаментальное значение, взятая «сама по себе», «в чистом виде», вне связи с феноменом самотранценденции, является недостаточной для построения психологии личности. Концепция личностной зрелости должна базироваться на представлении о единстве самоактуализации и самотрансценденциии и о действии в отношении них принципа дополнительности.

Самотрансценденция означает: человек находится в отношении к чему-то, направлен на что-то иное, нежели он сам. В более категоричной форме эта мысль звучит так: «Быть человеком — значит быть направленным не на себя, а на что-то иное» (В. Франкл). Вместе с тем необходимо заметить, что категоричное противопоставление самотрансценденции и самоактуализации как двух альтернатив, очевидно, нецелесообразно. Сила гуманистического подхода и перспективы его развития состоят в *органичном соединении* этих двух идей. С этим же связаны перспективы разработки проблематики личностной зрелости.

5.2. Развитие ответственности личности. Концепция локуса контроля

Ответственность является важнейшей характеристикой личности, ответственность — это то, что отличает *социально незрелую* личность от личности социально зрелой. В настоящее время в психологии распространена концепция (теория *локуса контроля*) о двух типах ответственности. Ответственность первого типа, как мы уже отмечали, — это тот случай, когда личность считает ответственной за все происходящее с ней в жизни **саму себя**. «Я сам отвечаю за свои успехи и неудачи. От меня самого зависит моя жизнь и жизнь моей семьи. Я должен и могу это сделать» — вот жизненное кредо и постулаты такой личности. Ответственность второго типа связана с ситуацией, когда человек склонен считать ответственным за все происходящее с ним в жизни либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию. В качестве других людей, на которых возлагается ответственность как за неудачи, так и за успехи личности, выступают родители, учителя. А в будущем — коллеги, начальство, знакомые. Легко заметить, что на обыденном языке, на языке житейских понятий второй тип ответственности обозначается не иначе как **безответственность.**

На этот счет имеются интересные данные экспериментальных психологических исследований. Среди социально незрелых подростков, подростков с асоциальным поведением доля таких, которые характеризуются ответственностью второго типа (т. е. безответственны), составляет 84%, в то время как берут ответственность на себя (т. е. ответственны по первому типу) только 16%. Как разительно контрастируют с этим полученные в наших же исследованиях другие результаты. В данном случае обследовались подростки, в основном сделавшие свой профессиональный выбор, имеющие определенные жизненные цели и четкую просоциальную ориентацию. Здесь по показателю **ответственность** картина зеркальна по сравнению с выборкой асоциальных подростков. В данном случае характеризуются ответственностью первого типа («я отвечаю сам») 72%, а ответственность второго типа (т. е. безответственность) берут на себя 16% подростков. Результаты двух исследований «совпадают» почти что «с точностью до наоборот».

Понятие **локуса контроля** в его современном понимании было введено в психологию американским психологом бихевиоральной ориентации Дж. Роттером (J. Rotter). При этом предполагалось, что существует континуум, крайними точками которого являются индивиды с ярко выраженными внешними или внутренними стратегиями атрибуции. Остальные люди занимают промежуточные позиции между

этими крайностями. В соответствии с тем, какую позицию занимает на континууме индивид, ему приписывается определенное значение локуса контроля. Говоря о локусе контроля личности, обычно имеют в виду склонность человека видеть источник управления своей жизнью либо преимущественно во внешней среде, либо в самом себе. Вслед за Дж. Роттером мы будем говорить о двух типах локуса контроля: интернальном и экстернальном. Причем интернальный локус контроля имеет место, когда человек в основном принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями. Об экстернальном локусе контроля говорят, если человек склонен приписывать ответственность за все происходящее с ним внешним факторам: другим людям, судьбе или случайности, окружающей среде. Во многих исследованиях установлено, что интерналы более уверены в себе, более спокойны и благожелательны, более популярны (Муздыбаев К., 1983; Lipp L., Kolsol R., James W., Randall H., 1968). Общее положение о более высокой благожелательности интерналов к другим интересно, на наш взгляд, дополняют и конкретизируют данные P. Heaven. В экспериментальном исследовании было установлено, что подростки с внутренним локусом контроля более позитивно относятся к учителям, а также и к представителям правоохранительных органов. По данным К. Муздыбаева, существует положительная корреляция между интернальностью и наличием смысла жизни: чем сильнее субъект верит, что все в жизни зависит от его собственных усилий и способностей, тем в большей мере находит он в жизни смысл и цели. Экстерналов же отличают повышенная тревожность, обеспокоенность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, конформность, меньшая популярность (Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд Ф. М., 1984; Муздыбаев К., 1983; Tolor A., Reznikoff M., 1967). Все это, конечно, естественным образом связано с их позицией о зависимости от внешних обстоятельств и неспособности управлять своими делами. Имеются данные о большей склонности экстерналов к обману и совершению аморальных поступков (Знаков В. В., 1995).

Повышенная тревожность экстерналов, вообще говоря, может показаться парадоксальной. Действительно, с точки зрения классической психологии личности (да и просто здравого смысла) экстернал как будто не должен иметь повышенной тревожности, так как он надежно «защищен». Его психологическая защита состоит в том, что при любой неудаче, провале — что бы ни произошло — «виноват не я, а случай, обстоятельства». Или варианты этого: «так получилось», «так сложились обстоятельства», «люди подвели», «учительница (родители) виновата» и т. д. Но откуда же тогда повышенная тревожность, которая *фактически* фиксируется при исследовании экстерналов? В действительности парадокса здесь нет. С точки зрения, например, информационной теории эмоций П. В. Симонова эмоции, их уровень определяются структурной формулой следующего вида:

$$Э \approx П\ (Ин - Ии),$$

где Э — эмоции; П — актуальная потребность личности; Ин, Ии — информация необходимая и информация, имеющаяся у субъекта, на основании которой он может судить о возможности удовлетворения потребности.

По существу, выражение в скобках есть мера неопределенности ситуации. И чем выше неопределенность, тем выше эмоциональное напряжение. Однако экстернал

субъективно всегда находится в ситуациях большей неопределенности, чем интернал, так как не он сам контролирует события своей жизни. Эти события и, следовательно, сама его жизнь преимущественно определяются случаем, обстоятельством, волей других людей. Можно ли представить себе большую основу, благоприятную почву для возникновения неопределенности, а через это эмоционального напряжения, тревожности?

Вместе с тем, говоря о связи локуса контроля личности с характерологическими особенностями, мы хотим подчеркнуть, что приведенные выше описания (как и всякие усредненные оценки) не являются абсолютными. Всегда возможны индивидуальные варианты. И потому мы согласны с К. Муздыбаевым, что важно не просто выявлять свойства характера, сопутствующие экстернальности, а рассматривать их в свете жизненного цикла индивида.

Кроме того, в последнее время появились новые экспериментальные данные, вносящие коррективы в сложившиеся представления о связи локуса контроля и некоторых особенностей личности. Так, полученные в исследовании D. Lester результаты не подтверждают гипотезу о связи депрессии с внешним локусом контроля. Полученные данные в большей степени согласуются с представлениями о связи экстернальности с гневом и агрессией, а не с депрессией. И наконец, нельзя абстрагироваться и от такого обстоятельства, как изменчивость локуса контроля (хотя необходимо отметить, что исследований, посвященных этому вопросу, очень мало). Так, изучая проблему изменчивости и стабильности локуса контроля в подростковом возрасте (14 лет), H. Kulas обнаружил наличие небольших изменений в локусе контроля как у мальчиков, так и у девочек даже на протяжении одного года. При этом у девочек сдвиг происходит в сторону внешнего локуса контроля, а у мальчиков — внутреннего.

Исходя из всего сказанного, мы полагаем, что абсолютизировать связь локуса контроля с различными чертами характера вряд ли правомерно. Общие (усредненные) тенденции, очевидно, целесообразно рассматривать лишь в качестве первичных ориентиров, принципиально допуская при этом специфичные проявления этих тенденций и даже серьезные отклонения от них в конкретных случаях.

В этом же контексте нам кажется целесообразным ставить и проблему специфики (особенностей) проявления локуса контроля личности в разнообразных жизненных ситуациях. Анализу этого вопроса в упоминавшемся фундаментальном исследовании К. Муздыбаева по проблемам психологии ответственности посвящена специальная глава, однако криминогенные ситуации в перечень рассматриваемых не попали. Правда, необходимо отметить, что в данной работе анализируется, например, такая форма поведения в ситуации насилия, как заступничество случайного свидетеля. Однако мы, говоря об особенностях проявления локуса контроля в криминогенных ситуациях, имеем в виду совершенно иное, а именно поведение субъекта правонарушения.

Нельзя не сказать, что концепция локуса контроля прямо связана с психологией каузальной атрибуции. Различие, введенное Дж. Роттером, собственно и касается противопоставления внутренних и внешних причин в смысле подконтрольности результата действия субъекту. Ф. Хайдер выделил наряду с внутренними (личностными) и внешними (связанными с окружающим миром) возможностями еще один параметр атрибуции: стабильность —вариативность. С точки зрения внутреннего

(личностного) аспекта стабильность связывается со способностями, а вариативность — с мотивацией (желание, намерение, старание). С точки зрения внешнего аспекта (окружающий мир) стабильность связывается с трудностью задания (или, точнее, с его объективной сложностью), а вариативность — со случаем, удачей, везением (или неудачей, невезением). Б. Вайнер бъединил оба параметра — локализацию и стабильность — в четырехмерной модели причин (рис. 5.1).

Стабильность	Локализация	
	внутренняя	внешняя
Стабильная	Способности	Сложность задания
Вариативная	Старание	Случайность

Рис. 5.1. Классификация причин успеха и неудачи

Хотя теория локуса контроля и опирается в своей основе на представления о внутренней и внешней локализации ответственности, идея стабильности — вариативности не должна игнорироваться. Интернальность, как следует из большинства исследований на данную тему, это, конечно, хорошо. Однако привлечение идеи стабильности — вариативности вносит и существенные поправки: оказывается, интернальность интернальности рознь. Одно дело, например, интернальность в области неудач, связанная с вариативным компонентом. И совсем другое дело интернальность в области неудач, связанная со стабильным компонентом. В первом случае атрибутивная формула кратко может быть выражена так: «За эту мою неудачу ответственность несу я сам. Не случай, не обстоятельства, не другие люди, а я. Я недостаточно постарался, не очень-то напрягся. Чтобы преодолеть неудачу, надо приложить больше стараний...» Во втором же случае атрибутивная формула такой же неудачи звучит примерно так: «За эту мою неудачу ответственность несу я сам. Не случай, не обстоятельства, не другие люди, а я. У меня просто недостаточно способностей, чтобы справиться с таким заданием». И в первом, и во втором случае речь идет об интернальном контроле. Но не надо быть особо проницательным, для того чтобы почувствовать разницу между этими двумя вариантами.

Еще одним направлением развития концепции Дж. Роттера в западной психологии является выделение *двух видов экстернальности*: экстернальность, связанная с чувством беспомощности и зависимости от других, и экстернальность, связанная с чувством неструктурированности окружающего мира и зависимости от судьбы (Krampen G., 1981). Эта модель экспериментально проверена в исследованиях как западных (H. Levenson, G. Krampen) так и отечественных (И. М. Кондаков, М. Н. Нилопец) психологов. В настоящее время признается достаточно обоснованным выделение экстернальности, обусловленной другими, и экстернальности, обусловленной случаем.

В целом же локус контроля является важной интегральной характеристикой личности, показателем взаимосвязи отношения к себе и отношения к окружающему миру. Интернальность или экстернальность — это не частная личностная черта, а определенный личностный паттерн, целостная личностная комбинация.

В концепции Дж. Роттера локус контроля считается универсальным по отношению к любым типам ситуаций; локус контроля одинаков и в сфере достижений, и в сфере неудач. В настоящее время многие авторы исходят из другой посылки, полагая, что иногда возможны не только однонаправленные сочетания локуса контроля в различных по типу ситуациях. Это положение имеет эмпирические подтверждения. В связи с этим в тестах, направленных на диагностику локуса контроля, предлагается выделять различные субшкалы, например: контроль в ситуациях достижения, в ситуациях неудачи, в области производственных и семейных отношений, в области здоровья. Такой подход в целом представляется оправданным. Менее оправданным является иногда допускаемое категоричное утверждение о том, что американская психология личности, американская традиция исследования локуса контроля основывается на представлении о его универсальности. Это подтверждение было бы справедливым, если его относить к самому Дж. Роттеру. Оно даже было бы справедливым и в более общем смысле, но лишь употребленное в прошедшей форме. Действительно, и у Дж. Роттера, и в американской психологии 1960-х гг. локус контроля по большей части рассматривался как универсальная, транситуативная характеристика. Однако в настоящее время нередки исследования локуса контроля в ситуациях достижения или неудач в области профессиональной или учебной деятельности и т. д.

Другое замечание состоит в следующем. Мы все же полагаем, что, несмотря на значимость ситуативного момента, локус контроля является интегральной и достаточно общей личностной характеристикой. Выделение в концептуальном плане различных областей проявления локуса контроля, а в методическом плане различных субшкал, очевидно, целесообразно. Однако излишнее дробление вряд ли обоснованно, так как оно выхолащивает саму концептуальную идею локуса контроля и снижает практический потенциал этого понятия. Может быть, ситуативная доминанта в исследовании ответственности и возможна, но нам кажется, что это будет уже иная теоретическая концепция. И для нее надо искать иное название, отличное от концепции локуса контроля.

Возвращаясь к вопросу о выделении наряду с общей шкалой интернальности и ряда субшкал, отметим, что наибольшее значение, на наш взгляд, имеет выделение двух субшкал: «Интернациональность в области достижений» и «Интернациональность в области неудач». Выделение именно этих субшкал представляется особенно обоснованным как эмпирически, так и теоретически. Причем достаточно убедительные основания для этого дают не только исследования в рамках собственно теории локуса контроля, но и иные, близкие к ней, психологические концепции (например, фрустрационная теория Розенцвейга).

И наконец, последнее важное замечание. Мы полагаем, что при проведении диагностики следует принципиально исходить из того, что часть испытуемых не может быть отнесена явно к интерналам или экстерналам. Их можно условно обозначить как «неопределенный тип», или, что синонимично, амбиналы. К числу таких испытуемых мы относим тех, кто по количеству набранных баллов попадает в промежуточное положение: крайне правый предел по экстернальности и крайне левый предел по интернальности. Такой подход позволяет снять некоторую существующую некорректность в этом вопросе, когда при определенном достигнутом показателе N говорят об экстернальности, а уже при показателе $N + 1$ — об интернальности.

5.3. Интернальность как компонент личностной зрелости

Вернемся сейчас к тому, с чего мы начали этот параграф, — к вопросу об ответственности как компоненте личностной зрелости. Как показывают исследования, интернальность коррелирует с социальной зрелостью и просоциальным поведением. Экстернальность корреляционно связана с недостаточной социальной зрелостью и асоциальным поведением. Интерналы, как уже отмечалось выше, отличаются большей терпимостью, большей целеустремленностью, самостоятельностью, меньшей агрессивностью, более благожелательным отношением к окружающим (в том числе, к сотрудникам правоохранительных органов), чем экстерналы. По нашим данным (Реан А. А., 1994), среди молодых делинквентов доля экстерналов составляет 84%, в то время как к интерналам относятся лишь 16%. В другом исследовании (Реан А. А., Карандашев Д. Ю., 1994), где объектом изучения были молодые люди того же возраста, но уже с четкой просоциальной ориентацией, с позитивной шкалой ценностей, было обнаружено совершенно иное распределение по типам контроля. Картинка «повторялась», но с точностью до наоборот. В группе молодых людей с просоциальной ориентацией, демонстрирующих в поведении высокий для этого возраста уровень социальной зрелости, интерналами оказались 72%, а экстерналами лишь 4%.

Более подробно, с отражением данных по различным субшкалам, результаты обоих этих исследований представлены в табл. 5.1.

Таблица 5.1. Результаты исследований (Реан А. А., 1994) и (Реан А. А., Карандашев Д. Ю., 1994)

	Шкала Ио		**Шкала Ид**		**Шкала Ин**	
	просоциальные	**асоциальные**	**просоциальные**	**асоциальные**	**просоциальные**	**асоциальные**
Интерналы	72	16	48	28	66	20
Неопределенный тип	24	0	38	20	17	8
Экстерналы	4	84	14	52	17	72

Примечание. Ио — шкала общей интернальности; Ид — субшкала интернальности в области достижений; Ин — субшкала интернальности в области неудач.

Как видно из табл. 5.1, по шкале общей интернальности подавляющее большинство исследуемых делинквентов (84%) относятся к экстерналам. И лишь 16% из них имеют внутренний локус контроля. Преобладание экстерналов над интерналами фиксируется и по обеим субшкалам (хотя здесь имеются некоторые особенности, на которых мы остановимся несколько позже).

Обсуждая полученные данные, мы задаемся вопросом: является ли экстернальность в какой-то мере причиной делинквентности? Или же сама экстернальность большинства деликвентов есть следствие влияния некоторых более общих факторов, приводящих как к формированию внешнего локуса контроля, так и к формирова-

нию девиантного поведения? Возможно, это покажется странным, но мы полагаем, что следует дать положительный ответ на оба этих вопроса. Действительно, не случайно 84% делинквентов являются экстерналами. Внешний локус контроля, по существу, означает снятие субъектом ответственности за все происходящее с ним с самого себя; ответственность возлагается на окружающих людей, судьбу, случай, обстоятельства. Ясно, что при определенных условиях такая ситуация «облегчает» выход на совершение правонарушения, является фактором риска противоправного поведения. В частности, «облегчается» совершение правонарушения под воздействием группы или ее лидера.

Однако обоснованным представляется положительный ответ и на второй вопрос. Мы полагаем, что действительно существуют факторы, следствием которых является как формирование внешнего локуса контроля личности, так и формирование делинквентной направленности. Мы исходим здесь из следующего. Не является дискуссионным утверждение о том, что любой человек (в большей или в меньшей степени) нуждается в проявлении уважения окружающих к собственной личности, в получении социального одобрения своего поведения и деятельности. В некоторых концепциях личности (A. Maslow) потребность в уважении отнесена к фундаментальным человеческим потребностям. Блокирование реализации этой потребности рассматривалась Г. Селье в качестве мощного фактора дистресса. В связи с этим он подчеркивал, что человек нуждается в признании, не может вынести постоянных порицаний, потому что это сильнее всех других стрессоров делает труд изнурительным и вредным. Очевидно, что все сказанное справедливо для личности подростка, юноши не в меньшей, но в большей степени.

Вместе с тем доказанным фактом является и то, что большинство делинквентов испытывали в детском и подростковом возрасте эмоциональную депривацию и влияние неблагоприятного психологического климата семьи. Потребность в уважении для большинства таких подростков становится дефицитной потребностью и из-за трудностей в учебе. Как отмечает известный американский криминолог Э. Шур, неуспевающих постоянно и во все большей мере оттесняют и изолируют успевающие ребята, отдельные педагоги и сама система в целом. Неудивительно, что неуспевающие постепенно начинают пессимистически смотреть на себя и представлять свое будущее как нечто мрачное и безотрадное. В конце концов пребывание в школе становится для них в высшей мере неудовлетворяющим. Возможность адаптации к преступности в этих условиях очевидна. Как показывают исследования отечественных криминологов и психологов (Л. И. Карпец, А. Р. Ратинов и др.), у субъектов, совершивших тяжкие насильственные преступления, доминирует стремление к насилию над другими (42%), к самоутверждению (25%), к превосходству (10%). Отмечается, что в абсолютном большинстве случаев потребности, лежащие в основе указанных преступлений, связаны с проявлением преступниками своего Я.

Стремление сохранить самоуважение (да и просто психоэмоциональную стабильность) в условиях перманентных негативных оценок деятельности и поведения личности со стороны окружающих может приводить к формированию внешнего локуса контроля. Таким образом, формирование внешнего локуса контроля играет в данном случае роль защитного механизма, который, снимая ответственность с личности за неудачи, позволяет адаптироваться к постоянным внешним негативным оценкам и сохранить самоуважение. В контексте наших рассуждений логично будет привлечь

внимание к феномену защитной экстернальности. Указанный феномен известен в теории психологии ответственности (Муздыбаев К., 1983; Шур Э., 1977), но до сих пор он в основном описывался в связи с лабораторными экспериментами по общей психологии и психофизиологии, а также в связи с исследованиями по психологии труда. Заметим, что наши выводы о защитной экстернальности делинквентов находят дополнительное подтверждение и в результатах, полученных по субшкалам: интернальность в области достижений и в области неудач. Действительно, как видно из табл. 5.1, если по субшкале интернальности в области неудач 72% делинквентов имеют внешний локус контроля, то по шкале интернальности в области достижений только 52% из них могут быть отнесены к экстерналам.

Исследуя оценочные суждения социальных работников (педагоги, инспектора милиции по делам несовершеннолетних) о личности деликвентных подростков, мы предполагали, что представления о локусе контроля в структуре этих характеристик личности объективно займут центральное или по крайней мере значительное место. При этом важным является вопрос об адекватности оценочных суждений социальных работников относительно локуса контроля делинквентов. Однако, как оказалось, проблема заключается не в отсутствии адекватных представлений о локусе контроля деликвентов, а в том, что 92% социальных работников, характеризуя подростков-делинквентов, вообще ничего не говорят о локусе контроля. Нет не только обобщенных оценочных суждений об экстернальности-интернальности личности, но не даются даже какие-либо отдельные (парциальные) оценки, на основе которых можно было бы составить хотя бы ориентировочное представление о локусе контроля. Иначе говоря, все то, что связано с понятием «локус контроля», выпадает из поля зрения социальных работников при характеристике личности делинквентного подростка. Но из всего сказанного ранее следует, что в характеристике личности делинквента локусу контроля принадлежит особое, существенное место. Знание индивидуальных особенностей личности, связанных с уровнем и направленностью ответственности, совершенно необходимо в деятельности социальных работников. Более того, сама коррекционно-воспитательная работа с делинквентом предполагает (в определенной мере и в качестве способа коррекции поведения, и в качестве одной из целей развития личности) его переориентацию с экстернального на интернальный контроль.

Социальная зрелость и ее составляющая — ответственность — формируются лишь в адекватной деятельности. Формирование ответственности прямо связано с предоставлением личности **свободы** в принятии решений. Вопрос о мере свободы должен решаться с учетом возрастных и иных конкретных особенностей и обстоятельств. Но сам *принцип* остается незыблемым. Формирование ответственности идет рука об руку с развитием **автономности** личности и обеспечением свободы принятия решений относительно самого себя. Когда мы хотим сформировать или, лучше сказать, **развить** в личности ответственность, но при этом блокируем развитие и проявление автономности, а также свободы принятия решений, то что же мы делаем? Мы хотим научить человека плавать, при этом из опасений не пуская его в воду. К сожалению, такая практика не просто имеет место, но, кажется, является чрезвычайно распространенной. На вопрос: «Поощряем ли мы самостоятельность и автономность в процессе воспитания и обучения?» — скорее приходится ответить «нет», чем «да». В семье это выражается в таком типе воспитания, как гиперопека.

В школе та же гиперопека, причем не только в воспитании, но и в обучении. Поощрение инициативности, автономности в учебной деятельности, конечно, имеют место. Но являются скорее исключением, чем правилом. Исследования показывают, что *дисциплинированность* учащегося является несравненно более ценимой педагогами добродетелью, чем *самостоятельность*.

5.4. Предпочтительность интернальности — безусловен ли постулат?

Как можно было убедиться, обобщая различные исследования, приведенные выше, интернальный контроль лучше, чем экстернальный. Интерналы менее тревожны, менее подвержены депрессии, менее склонны к агрессии, более благожелательны, терпимы и более популярны в группе. Они более уверены в себе и чаще находят смысл и цели в жизни. За всеми этими выводами стоит большое число исследований и эмпирических фактов. Однако мы уже видели, что включение в концепцию локуса контроля дополнительного вектора — стабильность — вариативность — нарушает стройный порядок безусловной предпочтительности интернальности. Совершенно различный психологический смысл в плане влияния на поведение личности, ее мотивацию, уровень активности и самооценку имеют (а) интернальность в области неудач, связанная с *вариативным* компонентом, и (б) интернальность в области неудач, связанная со *стабильным* компонентом. Атрибуция ответственности по первому варианту, связывая неудачу с недостаточностью собственных усилий, возлагает ответственность на личность и требует повышения активности. При этом вера в свою способность решить задачу, преодолеть неудачу не подвергается сомнению. Атрибуция ответственности по второму варианту, также налагая ответственность за неудачу на самого человека, связывает неудачу с «объективным» фактором — недостаточностью способностей. Такой вариант интернальности ведет к снижению мотивации, отказу от активности в преодолении неудачи и в конечном счете к снижению самооценки.

Есть еще одно обстоятельство, которое не дает возможности полностью принять идиллическую картину безусловной предпочтительности атрибутивной ответственности по интернальному типу. И это обстоятельство связано с некоторыми представлениями и фактами из классической («внелокусовской») психологии личности. Все обычно называемые достоинства интернала «завязаны» на ядро этого типа, которым является внутренняя ответственность. То есть наличие представления о том, что по преимуществу все в жизни субъекта так или иначе зависит от него самого. Эта ответственность распространяется, как мы видели, конечно, не только на область достижений, но и на область неудач. Однако классическая психология личности, весь ее теоретический и практический опыт способны внести сюда серьезные коррективы. Традиционные, возникшие задолго до концепции локуса контроля Дж. Роттера представления утверждают, что субъект, который перманентно и тотально берет на себя ответственность за все неудачи, провалы, промахи в жизни, подвержен серьезному риску дезадаптации. Такая ориентация на всеобъемлющую ответственность в случае серьезности или множественности неудач является основательной почвой для возникновения комплекса вины. Ориентация

на *всеобъемлющий контроль* за ситуацией является фактором риска психоэмоциональной дезадаптации, роста дискомфорта, напряжения. Практическим признанием именно такого состояния вещей является содержание работы психотерапевта, психолога при оказании психологической помощи дезадаптированной личности. («Вы не можете контролировать все в этой жизни», «Снимите с себя ответственность за поведение других», «Обстоятельства не всегда подвластны нам», «Если нельзя изменить обстоятельства, надо изменить взгляд на них», — говорит психолог своему гиперответственному клиенту, настойчиво пробивающемуся к неврозу). Таким образом, налицо противоречие в представлениях по данному вопросу в традиционной, классической психологии личности и в представлениях более молодой концепции локуса контроля. Эти противоречия снимаются при несколько ином взгляде на проблему, связанном с введением атрибутивного паттерна, который мы условно называем «*хороший интернальный контроль*». Мы полагаем, что полезно различать интернальность-экстернальность не только по ситуативным (поведенческим) областям: область достижений, область неудач, область производственных отношений и т. п. Теоретически и практически важно и полезно различать интернальность — экстернальность по каузальным (детерминистским) областям: (а) ответственность за причины неудач и (б) ответственность за преодоление неудач. Первая область ответственности обращена к прошлому, вторая область ответственности — к настоящему и будущему. «Хороший интернальный контроль», таким образом, не есть одномерная характеристика и может быть представлен следующим образом (рис. 5.2). Такой «хороший интернальный контроль» позволяет субъекту сохранить уверенность в себе, активную позицию и чувство контроля за событиями своей жизни, не приобретая попутно чувства всеобъемлющей вины и эмоциональной дезадаптации. В настоящее время уже имеются экспериментальные данные, подтверждающие эту модель.



Рис. 5.2. «Хороший интернальный контроль» (по А. А. Реану)

Нетрудно заметить, что эта модель вовсе не тождественна гораздо более примитивной модели поведения и интерпретации событий, которая отражается формулой:

интернал в области достижений — экстернал в области неудач. Иначе говоря, «за успехи ответствен я, за неудачи — случай, обстоятельства, другие люди». Конечно, эта модель тоже имеет место в реальной жизни. Но, во-первых, она вовсе не «хорошая», а во-вторых, не интернальна по сути. Модель «хорошего интернального контроля» (рис. 5.2) является более сложной концептуально и структурно и, что самое главное, выгодно отличается своим позитивным практическим (поведенческим) потенциалом.

ГЛАВА 6

Дисгармоничность характера

6.1. Понятие о характере

Слово «характер» в переводе с греческого означает «печать», «чеканка». В характере как бы запечатлены, отчеканены основные, наиболее существенные черты данной личности, которые устойчиво проявляются в поведении человека. Таким образом, *характер можно определить как иерархизированную, упорядоченную совокупность устойчивых индивидуально-психологических особенностей личности, которые формируются в процессе жизнедеятельности и проявляются в способах типичного реагирования личности в деятельности, поведении и общении.*

Черты характера проявляются в учебной и профессиональной деятельности человека, в его поступках в конкретных жизненных ситуациях, в особенностях общения с различными людьми и в различных ситуациях. В зависимости от особенностей характера люди могут по-разному реагировать, например, на неудачу в том или ином виде деятельности. Один, потерпев неудачу, впадет в уныние, другой просто откажется от решения задачи и радостно примется за что-то другое, третьего неудача только подстегнет, и он с еще большей энергией и упорством возьмется за дело...

Когда мы говорим, что черты характера являются *устойчивыми* личностными особенностями, то, конечно, не должны считать, что черты характера *неизменны*. В процессе жизни те или иные черты характера могут претерпевать определенные, иногда существенные изменения. Однако черты характера не могут изменяться быстро и легко, так, например, как настроение человека. Изменение характера — это чаще всего сложный и длительный процесс. Характер может изменяться под воздействием нового опыта жизнедеятельности человека, а также в результате целенаправленного воспитания и *самовоспитания* личности.

Характер тесно связан с системой отношений личности к миру, к окружающей действительности. Иногда говорят даже, что характер — это и есть определенная система отношений человека, только отношения эти стали достаточно устойчивыми. Однако все-таки между характером и отношением человека к чему-то есть важное различие. Отношения человека являются в целом более динамичными, более подвижными, а черты характера — более неизменными, более статичными.

В психологии принято выделять следующие группы отношений человека: отношение к другим людям, отношение к самому себе, отношение к миру вещей

и явлений, отношение к делу. Нетрудно заметить, что различные черты характера действительно, связаны с определенными отношениями. Например, такие черты характера, как увлеченность, самостоятельность, трудолюбие, связаны с отношением к делу; эгоцентризм, самовлюбленность, неуверенность, застенчивость отражают отношение к себе; доброжелательность, альтруизм, отзывчивость или, наоборот, агрессивность, черствость, нетерпимость выражают отношение к другим людям. Однако на этом же примере можно наглядно показать и различия между психологической теорией характера и психологической теорией отношений. С точки зрения теории характера отзывчивость, чувствительность, к примеру, являются устойчивой личностной особенностью определенного человека, которая *неизменно проявляется* в конкретных жизненных ситуациях. С точки же зрения теории отношений один и тот же человек может проявлять высокую отзывчивость, чувствительность *по отношению к одним людям* и демонстрировать образцы черствости, нечувствительности *по отношению к другим людям*. Особенности черт характера чрезвычайно разнообразны. Но особенности отношений личности *еще более разнообразны и вариативны*.

6.2. Характерологические «пунктики» личности

Понятие «акцентуация» впервые ввел немецкий психиатр и психолог, профессор неврологии неврологической клиники Берлинского университета Карл Леонгард. Им же разработана и описана известная классификация акцентуаций личности. В нашей стране получила распространение иная классификация акцентуаций, предложенная известным детским психиатром, профессором А. Е. Личко. Однако и в том и в другом подходе сохраняется общее понимание смысла акцентуации.

В наиболее лаконичном виде акцентуацию можно определить как *дисгармоничность развития характера, гипертрофированную выраженность отдельных его черт, что обусловливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет ее адаптацию в некоторых специфичных ситуациях*.

При этом важно отметить, что избирательная уязвимость в отношении определенного рода воздействий, имеющая место при той или иной акцентуации, может сочетаться с хорошей или даже повышенной устойчивостью к другим воздействиям. Точно так же затруднения с адаптацией личности в некоторых специфичных ситуациях (сопряженных с данной акцентуацией) могут сочетаться с хорошими и даже повышенными способностями к социальной адаптации в других ситуациях. При этом эти «другие» ситуации сами по себе могут быть объективно более сложными, но не сопряженными с данной акцентуацией.

В работах К. Леонгарда используются такие словосочетания: «акцентуированная личность» и «акцентуированные черты характера». Хотя все-таки главным у него является понятие «акцентуация личности». Сама классификация К. Леонгарда есть классификация акцентуированных личностей. А. Е. Личко полагает, что правильнее было бы говорить об акцентуациях характера, потому что в действительности именно об особенностях характера и типологии характера идет речь. Скорее всего, следует считать справедливым использование обоих сочетаний — и «акцентуированная

личность», и «акцентуация характера». В отечественной психологии сложилась традиция четко, а иногда и резко подчеркивать различие в понятиях «личность» и «характер». При этом имеется в виду, что понятие «личность» более широкое, включающее в себя направленность, мотивы, установки, интеллект, способности и т. д. Между тем в западной психологии часто, говоря «личность», имеют в виду ее характерологию. На то есть определенные основания, потому что характер — это не только базис личности (так считают многие, хотя это и спорно), но и интегративное образование. В характере находят свое выражение система отношений личности, ее установки, ориентации и т. д. Если же обратиться именно к описаниям различных акцентуаций (все равно в какой типологии — К. Леонгарда или А. Личко), то легко увидеть, что многое в них характеризует именно личность в различных ее аспектах. В дальнейшем мы в равной степени и в равном значении будем использовать оба термина — «акцентуированная личность» и «акцентуация характера».

Одной из распространенных практических ошибок, от которой нам хотелось бы предостеречь, является трактовка акцентуации как установленной патологии. Очень часто такую интерпретацию можно услышать не только в устных выступлениях и лекциях, но даже увидеть в весьма солидных психологических публикациях. Так, в одном (в целом в очень неплохом) учебном пособии, адресованном школьным психологам, читаем: «В массовой школе среди “трудных” подростков акцентуированные встречаются не чаще, чем среди остальных. *Из этого следует вывод, что психопатологические* (выделено нами. — *А. Р.*) особенности характера не являются фактором, непосредственно обусловливающим школьные трудности» (Психологическая служба школы. М., 1995. С. 148). Однако отождествление акцентуаций с психопатологией характера неправомерно. Возможно, этот ошибочный стереотип приобрел столь заметную устойчивость и распространенность потому, что само понятие «акцентуация» появилось и поначалу употреблялось преимущественно в клинической психологии. Однако уже в работах К. Леонгарда специально подчеркивалось, что акцентуированные люди не являются ненормальными. В противном случае нормой следовало бы считать только среднюю посредственность, а любое отклонение от нее рассматривать как патологию (Леонгард К., 1981). К. Леонгард даже полагал, что человек без намека на акцентуацию, конечно, не склонен развиваться в неблагоприятную сторону; но столь же маловероятно, что он как-нибудь продвинется в положительном направлении. Акцентуированным личностям, напротив, присуща готовность к особенному, т. е. как к социально положительному, так и социально отрицательному развитию. Обобщая все сказанное, очевидно, можно заключить, что **акцентуация является не патологией**, **а крайним вариантом нормы**.

Различные данные показывают, что распространенность акцентуаций в популяции сильно изменяется и зависит от многих факторов. К этим факторам относятся социокультурные особенности среды, половые и возрастные особенности и др. По данным К. Леонгарда и его сотрудников, доля акцентуированных личностей во взрослом населении составляет приблизительно 50%. Однако авторы специально подчеркивают, что в других странах соотношение акцентуированных и неакцентуированных людей может быть иным.

Хотя в целом вопрос о динамике акцентуаций разработан все еще недостаточно, уже сейчас можно с уверенностью говорить о феномене заострения черт акцентуированного характера в подростковом возрасте. В дальнейшем, очевидно, происходят

их сглаживание или компенсация, а также переход явных акцентуаций в скрытые. По данным Н. Я. Иванова (см. табл. 6.1), распространенность акцентуаций в подростковом возрасте, а также в возрасте ранней юности различна у мальчиков и девочек. Кроме того, доля акцентуированных изменяется в зависимости от типа и особенностей учебного заведения.

Таблица 6.1. Частота акцентуаций характера в популяции подростков (по данным Иванова Н. Я., 1976) (в %)

Контингент	Пол	
	мужской	женский
Возраст 14–15 лет		
8-й класс средней школы	52	42
Возраст 16–17 лет		
9–10-й класс средней школы	50	38
1–2-й курс образовательного учреждения начального профессионального образования	73	62
9–10-й класс математической школы	52	67
9–10-й класс английской школы	88	79
Морское училище	33	—
Педагогическое училище	—	35
Физкультурный техникум	68	58

6.3. Описание типов акцентуаций (по К. Леонгарду)

Гипертимический тип. Заметной особенностью гипертимического типа личности является постоянное (или частое) пребывание в приподнятом настроении. Гипертим может находиться в приподнятом настроении, несмотря на отсутствие для этого каких-либо внешних поводов. Приподнятое настроение сочетается с высокой активностью, жаждой деятельности. Характерны общительность, повышенная словоохотливость. На жизнь гипертимы смотрят оптимистически, не теряя оптимизма и при возникновении трудностей. Трудности часто преодолевают без особых усилий в силу органично присущей им активности и деятельности.

Застревающий тип. Застревающий тип личности характеризуется высокой устойчивостью аффекта, длительностью эмоционального отклика, переживаний. Оскорбление личных интересов и достоинства, как правило, долго не забывается и никогда просто не прощается. В связи с этим окружающие часто характеризуют их как злопамятных и мстительных людей. К этому есть основания: переживания аффекта часто сочетаются с фантазированием, вынашиванием плана ответа обидчику, мести. Болезненная обидчивость этих людей, как правило, хорошо заметна. Их также можно назвать чувствительными и легкоуязвимыми, но в сочетании и в контексте вышесказанного.

Эмотивный тип. Главной особенностью эмотивной личности является высокая чувствительность и глубокие реакции в области тонких эмоций. Для них характер-

ны мягкосердечие, доброта, задушевность, эмоциональная отзывчивость, высокоразвитая эмпатия. Все эти особенности, как правило, хорошо видны и постоянно проявляются во внешних реакциях личности в различных ситуациях. Характерной особенностью является повышенная слезливость («глаза на мокром месте»).

Педантичный тип. Хорошо заметными внешними проявлениями этого типа являются повышенная аккуратность, тяга к порядку, нерешительность и осторожность. Прежде чем что-либо сделать, долго и тщательно все обдумывают. Очевидно, за внешней педантичностью стоит нежелание и неспособность к быстрым переменам, к принятию ответственности. Такие люди без нужды не меняют место работы и, если потребуется, с трудом идут на это. Любят свое производство, привычную работу. В быту им присуща добросовестность.

Тревожный тип. Главной особенностью этого типа является повышенная тревожность, беспокойство по поводу возможных неудач, беспокойство за свою судьбу и судьбу близких. При этом объективных поводов к такому беспокойству, как правило, нет или они незначительны. Отличаются робостью, иногда с проявлением покорности. Постоянная настороженность перед внешними обстоятельствами сочетается с неуверенностью в собственных силах.

Циклотимический тип. Важнейшей особенностью циклотимического типа является смена гипертимических и дистимических состояний. При этом такие перемены являются и нередкими, и неслучайными. Для гипертимической фазы поведения типично то, что радостные события вызывают не только радостные эмоции, но также и жажду деятельности, повышенную словоохотливость, активность. Печальные события вызывают не только огорчение, но и подавленность. В этом состоянии характерны замедленность реакций и мышления, замедление и снижение эмоционального отклика.

Демонстративный тип. Центральной особенностью демонстративной личности является потребность и постоянное стремление произвести впечатление, привлечь к себе внимание, быть в центре внимания. Это проявляется в тщеславном поведении, часто нарочито демонстративном. Элементом такого поведения является самовосхваление, рассказы о себе или событиях, в которых эта личность занимала центральное место. Значительная доля таких рассказов может быть либо фантазированием, либо существенно приукрашенным изложением событий.

Возбудимый тип. Особенностью возбудимой личности является выраженная импульсивность поведения. Вся их манера общения и поведения в значительной мере зависит не от логики, не от рациональной оценки своих поступков, а обусловлена импульсом, влечением, инстинктом или неконтролирующими побуждениями. В области социального взаимодействия, общения для них характерна крайне низкая терпимость, даже отсутствие терпимости вообще.

Дистимический тип. Дистимическая личность есть противоположность гипертима. Дистимики обычно сконцентрированы на мрачных, печальных сторонах жизни. Это проявляется во всем: и в поведении, и в общении, и в особенностях восприятия жизни, событий и других людей (социально-перцептивные особенности). Обычно эти люди по натуре серьезны. Активность, а тем более гиперактивность, им совершенно несвойственна.

Экзальтированный тип. Главной особенностью экзальтированной личности является бурная, экзальтированная реакция. Они легко приходят в восторг от радост-

ных событий и в отчаяние от печальных. Их отличает крайняя впечатлительность по поводу печальных событий и фактов. При этом внутренняя впечатлительность и переживание сочетаются с ярким их внешним выражением.

Таблица 6.2. Сравнительно-сопоставительный анализ классификации акцентуированной личности (по К. Леонгарду) и классификации акцентуаций характера (по А. Личко)

Тип акцентуации по К. Леонгарду	Соответствие типов по А. Личко классификации К. Леонгарда (по мнению А. Личко)	Анализ соответствия двух классификаций (по А. Реану)
Демонстративный	Истероидный	Истероидный
Педантичный	Психастенический	Нет прямого соответствия. Частично психастенический и сенситивный. Неосновные элементы эпилептоидного
Застревающий	—	Соответствия нет. Частично эпилептоидный
Возбудимый	Эпилептоидный	Эпилептоидный (неполное соответствие)
Гипертимический	Гипертимный	Гипертимный
Дистимический	—	—
Циклотимический	Циклоидный	Циклоидный. Частично лабильный
Экзальтированный	Лабильный	Нет прямого соответствия. Частично лабильный
Эмотивный	Лабильный	Непрямое соответствие — лабильный и сенситивный
Тревожный	Сенситивный	Непрямое соответствие — сенситивный и психастенический

6.4. Особенности психологической и психопедагогической работы

6.4.1. Гипертимный тип

Важнейшей особенностью гипертимов являются их большая подвижность, активность, склонность к озорству, неугомонность, общительность, болтливость. Все это в учебном процессе проявляется в виде неусидчивости и недисциплинированности. Такое поведение гипертимов очень часто вызывает неудовольствие и резкую реакцию педагогов. Неудовольствие может перерастать в устойчивое негативное отношение педагога к такому учащемуся. Формирование жесткого негативного отношения часто может проходить незаметно для самого педагога. Становление устойчивого стереотипного негативного отношения облегчается за счет того, что именно гипертим больше всего чисто внешне мешает педагогу в проведении занятия.

И это со временем может восприниматься искаженно: как злонамеренное поведение, демонстрация со стороны ученика неуважения и неприязни к педагогу. Такая искаженная интерпретация **причин** поведения гипертима педагогом подкрепляется к тому же еще и такой свойственной гипертимам особенностью поведения, как недостаток чувства дистанции со старшими (по положению или по возрасту). Крайним вариантом формирования негативного отношения может быть тотальная негативная оценка педагогом личности учащегося, его поведения и причин такого поведения. В качестве примера приведем следующий факт из нашего опыта практического психологического консультирования (А. Реан, 1988). Педагогам одного из учебных заведений была предложена помощь в проведении психолого-педагогической коррекционной работы с учащимися. Однако в силу ограниченности возможностей мы попросили их включить в список для психологического консультирования только тех учащихся, которые оценивались бы педагогами как «очень трудные», как даже имеющие криминальный потенциал, вызывающие чрезвычайную тревогу педагогов. Из восьмисот (!) учащихся педагогами было отобрано только двадцать таких «особых», по их мнению. Последующая наша работа с ними показала, что все 100% из них оказались гипертимами. Но при этом у многих из них не было обнаружено каких-то дополнительных факторов делинквентного поведения, кроме характерной для гипертимов неусидчивости, недисциплинированности и вообще повышенной активности.

Все вышесказанное ставит перед практическим школьным психологом одну специфичную задачу. В целях предупреждения формирования у педагогов устойчивого негативного отношения к учащемуся-гипертиму психологу целесообразно проводить коррекционную работу не только с учащимися, но и с самими педагогами. Практика показывает, что часто эффективным оказывается уже только разъяснение педагогу сущности, особенностей и механизмов гипертимного поведения. При этом следует особо акцентировать внимание на том, что основой недисциплинированности и неусидчивости (а также иных аналогичных поведенческих реакций) является определенная характерология, но не негативная учебная мотивация. А тем более не негативное, неприязненное отношение учащегося к педагогу.

При работе с гипертимами педагогам следует иметь в виду, что особые трудности возникают у таких учащихся в ситуациях строгой регламентации, жесткой дисциплины, постоянной навязчивой опеки и мелочного контроля. В таких ситуациях повышается вероятность не только нарушения дисциплины со стороны учащегося, но и вероятность вспышек гнева и возникновения конфликта с педагогами (воспитателями, родителями).

Делинквентность гипертимов обусловлена скорее не четко выраженными антисоциальными установками, а легкомыслием, гиперактивностью, реакцией группирования и склонности к риску. Однако эти «легкие» причины обусловливают все-таки достаточно высокий риск делинквентного поведения среди гипертимов. По данным А. Личко, гипертимный тип входит в пятерку наиболее «рискованных» с точки зрения делинквентности. А вместе с близким ему по проявлениям неустойчивым типом они прочно занимают лидирующее положение по этому критерию (Личко А., 1983). По нашим данным, гипертимный тип в совокупности с неустойчивым типом (в своем исследовании мы не дифференцировали эти два близких характера) являются наиболее значимыми факторами риска делинквентного поведения по срав-

нению с другими акцентуациями. В группе подростков-делинквентов, состоящих на учете за совершение различных правонарушений, гипертимная и неустойчивая акцентуация составляет 76% (Реан А., 1991).

6.4.2. Возбудимый тип

Психолого-педагогические рекомендации по взаимодействию с возбудимым акцентуантом полностью обусловлены его особенностями. Главными из них являются не рациональность, а импульсивность поведения; его обусловленность влечениями и неконтролируемыми побуждениями. В области социального взаимодействия это проявляется как крайне низкая терпимость. Знание этих особенностей педагогом и их антиципация, готовность к проявлению соответствующих им поведенческих реакций уже само по себе имеют позитивное значение. Такая готовность может играть роль превентивного фактора и предупреждать возможные срывы педагога по типу: «импульсивностью на импульсивность», «нетерпимостью на нетерпимость».

Поэтому важной задачей психологической службы является не просто диагностика возбудимых акцентуантов, но и соответствующее информирование педагогов. При этом наиболее целесообразно проводить повышение психологической компетентности педагогов, касающейся возбудимой акцентуации, не вообще, а решая конкретную психолого-педагогическую задачу, проводя анализ личности и поведения конкретного учащегося.

Что касается формирования у педагога готовности к проявлению неконтролируемых побуждений, импульсивности и агрессивности возбудимого акцентуанта, то эту задачу педагог может решить и сам. Здесь потребуется работа по самокоррекции некоторых своих личностных установок и привычных поведенческих реакций. По существу, это работа по самосовершенствованию, повышению уровня своего профессионализма. Психолог здесь может только помочь педагогу в формировании соответствующей мотивации, а также в обучении некоторым методам саморегуляции и техники эффективного общения.

Возбудимый тип акцентуации является явным фактором риска делинквентного поведения. По данным А. Личко, он (терминологическое соответствие — «эпилептоидный») занимает второе место по частоте делинквентности среди всех типов акцентуаций (Личко А., 1983). По нашим данным, возбудимой акцентуации принадлежит третье место (36%) по распространенности в группе делинквентов (Реан А., 1991). На этом фоне то, что в 56% случаев, как показывают наши исследования (там же), педагоги не замечают в личности возбудимой акцентуации, представляется слишком большой величиной. Возбудимый тип является не только одним из наиболее часто встречающихся среди делинквентов. Дело в том, что именно возбудимые акцентуанты чаще всего «дают» насильственные деликты, которые наиболее опасны с социальной точки зрения и сопровождаются наиболее суровыми правовыми последствиями.

6.4.3. Эмотивный тип

Во взаимодействии с эмотивным подростком чрезвычайную важность приобретают эмоциональная открытость, чувствительность и эмоциональная отзывчивость

педагога. В силу того что потребность в сочувствии и сопереживании у них актуализирована и ярко выражена, соответствующее эмпатийное поведение педагога оказывается чрезвычайно желательным. Эмоциональной отзывчивостью, сочувствием и сопереживанием в данном случае можно достичь того, что не удастся сделать никакими другими способами и отчаянными усилиями. Как правило, проявление эмпатии педагогом ведет к быстрому установлению позитивных и доверительных отношений с эмотивной личностью. Однако следует учитывать чрезвычайную эмоциональную чувствительность эмотивных акцентуантов и вследствие этого высокую изменчивость их настроения. Фальшь, а тем более безразличие и черствость эмотивные личности чувствуют чрезвычайно тонко и быстро реагируют на это изменением отношения и поведения.

Как это ни странно, доля эмотивных акцентуантов в группе делинквентов достаточно высока и составляет величину порядка 36% (Реан А., 1991). Аналогичные цифры дают и авторы других исследований, в которых доля эмотивных (терминологическое соответствие — «лабильных») акцентуантов составляет 36% (Личко А., 1983). Однако особо негативным и тревожным представляется нам другой факт. Как показывают наши исследования, именно эмотивные пики в характере подростка остаются не замеченными педагогами чаще всего или даже во всех 100% случаев (Реан А., 1991). Иначе говоря, педагоги не замечают в подростке-делинквенте таких особенностей, как повышенная чувствительность и впечатлительность, которые характерны для эмотивного типа. Этот факт тревожен потому, что именно эмотивные подростки нуждаются в сочувствии и сопереживании в наибольшей степени. Именно они наиболее чувствительны к тому, что «их не понимают», именно они наиболее остро реагируют на различные «проколы» в педагогическом общении. Этот факт тревожен еще и потому, что значительное число подростков-делинквентов, как показывают исследования, проходят через эмоциональную депривацию. Но эмоциональная депривация сама по себе часто может являться одним из пусковых механизмов делинквентности. Для эмотивных же подростков эмоциональная депривация может иметь особо негативные последствия. И наоборот, наличие эмоционального контакта педагога с таким подростком может дать чрезвычайно положительные результаты. В целом мы полагаем, что не случайно чаще всего педагоги не замечают в подростках-делинквентах именно эмотивности. Нам представляется, что здесь имеет место блокирование адекватного познания педагогом личности подростка за счет действия определенного стереотипа подростка-делинквента (Реан А., 1990, 1991).

В качестве примера приведем психолого-педагогическую характеристику (написана классным руководителем) Леонида Я., 14,5 лет, состоящего на учете в ИДН. В процессе нашего исследования у подростка была диагностирована повышенная эмотивность, которая является одной из его важнейших индивидуально-психологических особенностей. Кроме того, знакомство с материалами дела и с самим подростком показало, что обстановка в семье психологически неблагоприятная, подросток испытывает эмоциональную депривацию. Неоднократно совершал побеги из дома. Такая особенность Леонида Я., как повышенная эмотивность, могла бы стать серьезной опорой в построении с ним эффективного педагогического общения, направленного на коррекцию девиантного поведения. По крайней мере учесть эту особенность в процессе педагогического общения было совершенно

необходимо. Однако насколько учитывается педагогом повышенная эмотивность Леонида Я., да и вообще насколько эта особенность личности подростка хотя бы замечена педагогом, видно из нижеприведенного текста психолого-педагогической характеристики.

«Леонид учится в шестом классе второй год. Способности есть, но систематически не работает. На уроках занимается посторонним делом. На замечания отвечает резко, грубит, старается создать конфликтные ситуации; ходит по классу, пересаживается с места на место, мешает одноклассникам. На уроки постоянно опаздывает, много прогулов без уважительных причин, курит. В коллективе авторитетом не пользуется, в общественной жизни класса участия не принимает.

Типичные нарушения: опоздания, курение, создание конфликтных ситуаций, прогулы уроков, драки, грубость, побеги из дома.

Поведение обсуждалось на совете отцов, на совещании при директоре, родительском комитете и при детской комнате милиции. Мать по вызову в школу не приходит, выгораживает сына, с поведением сына не справляется».

Совершенно понятно, что вербализованное здесь отношение к подростку прямо или косвенно проявляется и в реальном взаимодействии с ним. Но на основе такого отношения нельзя построить продуктивного педагогического взаимодействия ни с каким подростком, а тем более с эмоционально чувствительным, ранимым, испытывающим дефицит сочувствия и сопереживания.

6.4.4. Застревающий тип

Главной особенностью этого типа является застревание аффекта, высокая устойчивость и длительность эмоционального отклика, обидчивость. В связи с этим необходимо учитывать, что, даже случайно обидев, неправомерно «задев» такого учащегося, педагог может надолго потерять с ним личный контакт. Потеря контакта и застревание на обиде могут сказаться не только на личностных взаимоотношениях, но и на отношении к предмету, на успеваемости.

Установлено, что отношение к предмету («люблю — не люблю», «нравится — не нравится») опосредовано отношением ученика к учителю. Долгое время считалось, что зависимость отношения к предмету от отношения к учителю характерна в основном для учащихся младших классов: начальная школа и 5–7-е классы средней школы. Однако наши исследования показали, что эта зависимость сохраняется как в старших классах, так и в высшей школе. Отношение к преподавателю входит в первую тройку значимых факторов, обусловливающих привлекательность предмета (Реан А., 1987).

Устойчивость аффекта и обидчивость у застревающего акцентуанта во взаимоотношениях со сверстниками проявляется аналогично. Однако в данном случае негативное изменение личного отношения часто сопровождается вынашиванием плана мести, ответа обидчику. Эта месть может быть достаточно тонкой, достаточно отдаленной по времени.

Психопедагогическая коррекция может идти в двух направлениях. Первое — учет педагогом личностных особенностей застревающего акцентуанта в процессе взаимодействия (общения и деятельности) с ним. Что допустимо или даже целесообразно в отношении других учащихся, может быть совершенно недопустимо в отношении застревающих.

Второе направление — психопедагогическая коррекция личности, системы установок и поведения самого застревающего акцентуанта. Эта работа может проводиться «вообще», без конкретного повода, в виде спонтанных бесед при любом удобном случае. Иногда несущие коррекционный потенциал фразы, мысли могут быть обращены как бы не к самому акцентуанту, а к группе в целом. Они могут проходить, например, в виде общих рассуждений о нецелесообразности длительных обид, мстительности уже хотя бы с точки зрения разрушения нервно-психического и соматического здоровья самого обижающего. Здесь есть много вариантов воздействия: от эмоционального-суггестивного, внушающего, до рационального разъяснения с опорой на научные факты.

Работа по психопедагогической коррекции застревающего акцентуанта может проводиться не только «вообще», но и по конкретному поводу, в конкретной ситуации обиды, застревания аффекта. В этом случае, конечно, требуются особое мастерство и осторожность, так как личность находится в «остром» состоянии. Воздействие педагога не должно усугубить ситуацию. Вместе с тем воздействие на этом этапе чрезвычайно желательно, так как собственно помощь педагога и психолога такому акцентуанту во многом и состоит в ускорении его выхода из «застревания». Психопедагогическая коррекция в данном случае носит ситуативный характер и связана с коррекцией отношения личности к конкретной ситуации, к конкретному человеку. Если при этом ситуативная коррекция опирается и на вышеуказанные общие стратегии коррекции личности, то она вносит свой вклад в общее повышение устойчивости и социальной адаптации застревающего акцентуанта.

Распространенность застревающей акцентуации в группе делинквентов не так уж высока, хотя все-таки заметна. Среди различного типа акцентуаций характера застревающая занимает в группе делинквентов 5–6-ранговое место и составляет 24% (Реан А., 1991). Более тревожным нам представляется другой факт. И связан он с тем, что педагоги редко замечают в своих учащихся этот тип акцентуации. По нашим данным, в 83% случаев педагоги не обращают внимания на выраженную застревающую акцентуацию личности (Реан А., 1991). Этот факт, возможно, особо тревожен потому, что касается он учащихся с асоциальной направленностью, с девиациями поведения, с выраженной социальной дезадаптацией и с делинквентным поведением.

6.4.5. Демонстративный тип

Главной особенностью при демонстративной акцентуации является жажда внимания к собственной персоне, эгоцентризм, желание выделиться, быть в центре внимания. Эта особенность обусловливает как само поведение демонстративного акцентуанта, так и особенности психолого-педагогического взаимодействия с ним.

Подчеркнутое игнорирование такой личности, проявление в активной форме позиции «ты ничем не выделяешься на общем фоне» является исключительно

сильной мерой воздействия. Однако реакции на такую позицию могут быть самыми различными: от гиперактуализации потребности выделиться до аффективного взрыва, установления резко отрицательного отношения к лицу, от которого исходит идея игнорирования и усреднения. Гиперактуализация демонстративной потребности может выражаться на поведенческом уровне даже в форме демонстративного суицида или демонстративной делинквентности. То есть потребность привлечь к себе внимание, выделиться может привести к попытке самоубийства (как правило, демонстративной) или к словесным угрозам покончить с собой. Что касается делинквентности, то действительно возможным мотивом противоправного поведения может стать желание привлечь к себе внимание, когда это не удается сделать иным образом. Однако чаще всего эта проблема решается через фантазирование или самооговоры, в том числе и в плане собственных криминальных наклонностей (способностей), а также якобы совершенных когда-то противоправных действий.

Следует быть осторожным в «разоблачении» фантазий, выдумок демонстративных акцентуантов. Угроза неминуемого разоблачения, раскрытия обмана («он не такой, каким себя представляет») часто является невыносимой для демонстративной личности. Реакции здесь могут быть самые острые и даже опасные: попытки суицида, побеги из дома, уходы из школы, попытки превратить выдумку в реальность любым способом.

Что касается распространенности демонстративной акцентуации среди делинквентов, то данные на этот счет неоднозначны. По одним исследованиям, демонстративные акцентуанты достаточно широко представлены в группе делинквентов — 52% — и занимают по этому критерию третье место (Личко А., 1983). По другим данным, доля демонстративных акцентуантов в группе делинквентов незначительна — менее 10%, что не позволяет говорить об этом виде акцентуации как особо делинквентном (Реан А., 1991).

В процессе психолого-педагогической и психокоррекционной работы с демонстративными акцентуантами-девушками целесообразно ненавязчиво и тонко выходить на иной аспект проблемы. А именно на проблему виктимного поведения и, следовательно, на вопрос о риске оказаться включенным в криминальную ситуацию, но уже в качестве жертвы. Следующий фрагмент из материалов проведенной нами судебно-психологической экспертизы по делу об изнасиловании шестнадцатилетней Н. достаточно хорошо разъясняет сказанное (Реан А., 1990). В процессе психологического исследования личности потерпевшей и анализа ситуации, кроме всего прочего, было установлено следующее. Характерными чертами Н. являются демонстративность поведения и эгоцентризм. У нее диагностируется акцентуация характера истероидного типа (по А. Личко). Однако известно, что для данного типа акцентуаций эгоцентризм может с наибольшей силой проявляться как раз в сфере сексуальных реакций — через демонстративное поведение, афиширование своих реальных и мнимых связей, самооговоры в целях привлечения к себе внимания окружающих. С учетом этих моментов был проведен анализ поведения Н. в **предкриминальной** ситуации. Гуляя вместе с двумя своими подругами вечером, около 23 часов Н. встретила своего знакомого — семнадцатилетнего Г., учащегося ПТУ. Всем своим поведением в процессе завязавшейся беседы Н. пыталась демонстрировать свою «взрослость», большую опытность в общении с юношами по сравнению с подругами. Ей было лестно, что именно ей в присутствии еще двух

девушек Г. предложил покататься на мотоцикле, и она охотно на это согласилась. Поведение Н. стало иным, как только они оказались наедине — вдвоем, в поле, вдали от жилого массива. И это естественно: ведь «девушка легкого поведения» — всего лишь ситуативный имидж Н., причем эта демонстрация была рассчитана не столько на Г., сколько на подруг Н. На предложение Г. вступить в половую связь Н. ответила отказом, просила ее не трогать, отвезти домой. Угрозами совершить насилие в извращенной форме Г. подавил сопротивление Н. и совершил насильственный половой акт. Таким образом, эгоцентризм Н., демонстративность поведения и жажда внимания определили ее виктимное поведение в криминальной ситуации, которое могло оказать стимулирующее (или провоцирующее) воздействие на поведение совершившего насилие семнадцатилетнего Г., на все дальнейшее развитие криминогенной ситуации.

6.5. Опросник Х. Смишека

Данная методика была разработана Х. Смишеком в 1970 г. на основе концепции акцентуированных личностей К. Леонгарда. По форме она представляет собой опросник, состоящий из 88 вопросов и предполагающий два варианта ответов — «да», «нет».

Для проведения тестирования требуется сам опросник и бланк для ответов. Тестирование может проводиться как индивидуально, так и в группе. Опросник может с успехом применяться как для исследования взрослых, так и для изучения школьников начиная с 14 лет.

Прилагаемая к опроснику инструкция может быть изменена, если возникнет необходимость приспособить ее к особенностям контингента испытуемых. Инструкция должна быть максимально простой и соответствовать умственным возможностям испытуемых. В случае испытуемых-подростков желательно подкрепить инструкцию одним-двумя примерами.

После тестирования психолог обрабатывает ответный бланк с помощью ключей. В результате он получает показатели по каждому из типов акцентуаций (сырые баллы). Затем полученные показатели преобразуются с помощью соответствующих коэффициентов по формуле: Сырые баллы × Коэффициент = Итоговый показатель.

Коэффициенты для каждого типа акцентуаций следующие:

1. Гипертимический 3
2. Застревающий 2
3. Педантичный 2
4. Эмотивный 3
5. Тревожный 3
6. Циклотимический 3
7. Возбудимый 3
8. Дистимический 3
9. Демонстративный 2
10. Экзальтированный 6

Результаты подсчета записываются в бланке фиксации результатов. Сразу же может быть дана приблизительная оценка типа акцентуации. Если итоговый показатель превосходит 12 (максимальное значение — 24), то это считается признаком акцентуации по данному типу. Однако имеются данные, которые подтверждаются также и нашими исследованиями, о том, что критическое значение для диагностики типа лежит в пределах 14–16.

Далее результаты могут быть представлены графически. Для этого следует отложить полученные показатели в системе координат: тип акцентуации — значение показателя. Эта система координат уже представлена на бланке фиксации результатов. После соединения точек на графике получаем профиль личностных акцентуаций.

Следует учитывать, что опросник не имеет шкалы лжи, поэтому требуются дополнительные действия, чтобы получить достоверные результаты. Максимум внимательности и убеждения нужны психологу на стадии инструктирования, чтобы заметить возможные отрицательные установки на исследование и создать атмосферу благожелательности и серьезного настроя на работу. На стадии оценки результатов, анализируя график, мы можем иногда заметить, что профиль акцентуаций сильно сдвинут вверх или вниз. В этом случае мы советуем при определении типов акцентуаций не привязывать оценку к каким-то числовым значениям, а оценивать форму профиля.

При составлении заключения могут использоваться описательные поведенческие характеристики, приведенные нами ранее в этом разделе книги.

Инструкция испытуемому

Просим вас ответить на приведенные нами вопросы. Помните, что правильных или неправильных ответов здесь нет. Поэтому отвечайте сразу, долго не задумываясь. Отвечать на вопросы следует только в виде «да» или «нет». Просьба отвечать внимательно, но в быстром темпе.

Текст опросника

1. У вас чаще веселое и беззаботное настроение?
2. Вы чувствительны к оскорблениям?
3. Бывает ли так, что у вас на глаза наворачиваются слезы в кино, театре, при беседе и пр.?
4. Сделав что-то, вы сомневаетесь, все ли сделано правильно, и не успокаиваетесь до тех пор, пока не убедитесь еще раз в том, что все сделано правильно?
5. В детстве вы были таким(ой) же смелым(ой) и отчаянным(ой), как все ваши сверстники?
6. Часто ли у вас резко меняется настроение от состояния безграничного ликования до отвращения к жизни, к себе?
7. Являетесь ли вы обычно центром внимания в обществе, в компании?
8. Бывает ли так, что вы находитесь беспричинно в таком ворчливом настроении, что с вами лучше не разговаривать?
9. Вы серьезный человек?

10. Способны ли вы восторгаться, восхищаться чем-нибудь?
11. Предприимчивы ли вы?
12. Вы быстро забываете, если вас кто-нибудь обидит?
13. Мягкосердечны ли вы?
14. Опуская письмо в почтовый ящик, проверяете ли вы, проводя рукой по щели ящика, что письмо упало в ящик?
15. Стремитесь ли вы всегда считаться в числе лучших работников?
16. Бывало ли вам страшно в детстве во время грозы или при встрече с незнакомой собакой?
17. Стремитесь ли вы во всем и всюду соблюдать порядок?
18. Зависит ли ваше настроение от внешних обстоятельств?
19. Любят ли вас ваши знакомые?
20. Часто ли у вас бывает чувство сильного внутреннего беспокойства, ощущение возможной беды, неприятности?
21. У вас часто бывает несколько подавленное настроение?
22. Была ли у вас хотя бы один раз истерика или нервный срыв?
23. Трудно ли вам долго усидеть на одном месте?
24. Если по отношению к вам несправедливо поступили, энергично ли вы отстаиваете свои интересы?
25. Можете ли вы зарезать курицу или овцу?
26. Раздражает ли вас, если дома занавеси или скатерть висят неровно, и вы сразу же стремитесь поправить их?
27. Вы в детстве боялись остаться один (одна) дома?
28. Часто ли у вас бывают колебания настроения без причин?
29. Всегда ли вы стремитесь быть достаточно сильным работником в своей профессии?
30. Быстро ли вы начинаете сердиться или впадать в гнев?
31. Можете ли вы быть абсолютно беззаботно-веселым?
32. Бывает ли так, что ощущение полного счастья буквально пронизывает вас?
33. Как вы думаете, получится ли из вас ведущий (конферансье) в юмористическом спектакле?
34. Вы обычно высказываете свое мнение людям достаточно откровенно, прямо и недвусмысленно?
35. Вам трудно переносить вид крови? Вызывает ли это у вас неприятные ощущения?
36. Любите ли вы работу с высокой личной ответственностью?
37. Склонны ли вы выступать в защиту лиц, по отношению к которым поступают несправедливо?
38. В темном подвале вам трудно, страшно спускаться?
39. Предпочитаете ли вы такую работу, где действовать надо быстро, но требования к качеству выполнения невысокие?

40. Общительны ли вы?
41. В школе вы охотно декламировали стихи?
42. Убегали ли вы в детстве из дома?
43. Кажется ли вам жизнь трудной?
44. Бывало ли так, что после конфликта, обиды вы были до того расстроены, что идти на работу казалось просто невыносимым?
45. Можно ли сказать, что при неудаче вы не теряете чувство юмора?
46. Предпринимаете ли вы первые шаги к примирению, если вас кто-нибудь обидел?
47. Вы очень любите животных?
48. Возвращаетесь ли вы, чтобы убедиться, что оставили дом или рабочее место в безопасном состоянии, что там ничего не случится?
49. Преследует ли вас иногда неясная мысль, что с вами и вашими близкими может случиться что-то страшное?
50. Считаете ли вы, что ваше настроение очень изменчиво?
51. Трудно ли вам докладывать (выступать на сцене) перед большим количеством людей?
52. Вы можете ударить обидчика, если он вас оскорбит?
53. У вас очень велика потребность в общении с другими людьми?
54. Вы относитесь к тем, кто при каких-либо разочарованиях впадает в глубокое отчаяние?
55. Вам нравится работа, требующая энергичной организаторской деятельности?
56. Настойчиво ли вы добиваетесь намеченной цели, если на пути к ней приходится преодолевать массу препятствий?
57. Может ли трагический фильм взволновать вас так, что на глазах выступают слезы?
58. Часто ли вам трудно уснуть из-за того, что проблемы прожитого дня или будущего все время крутятся в ваших мыслях?
59. В школе вы иногда подсказывали своим товарищам или давали списывать?
60. Потребуется ли вам большое напряжение воли, чтобы ночью пройти одному через кладбище?
61. Тщательно ли вы следите за тем, чтобы каждая вещь в вашей квартире оставалась на одном и том же месте?
62. Бывает ли так, что, будучи в хорошем настроении перед сном, вы на следующий день встаете в подавленном настроении, длящемся несколько часов?
63. Легко ли вы привыкаете к новым ситуациям?
64. Бывают ли у вас головные боли?
65. Вы часто смеетесь?
66. Можете ли вы быть приветливым даже с тем, кого вы явно не цените, не любите, не уважаете?

67. Вы подвижный человек?
68. Вы очень переживаете из-за несправедливости?
69. Вы настолько любите природу, что можете назвать себя ее другом?
70. Уходя из дома или ложась спать, проверяете ли вы, закрыт ли газ, погашен ли свет, заперты ли двери?
71. Вы очень боязливы?
72. Изменяется ли ваше настроение при приеме алкоголя?
73. В вашей молодости вы охотно участвовали в кружке художественной самодеятельности (театр, танцы и т. п.). А может, вы участвуете и сейчас?
74. Вы оцениваете жизнь несколько пессимистически, без ожидания радости?
75. Вас часто тянет путешествовать?
76. Может ли ваше настроение измениться так резко, что состояние радости сменяется вдруг угрюмым, подавленным состоянием?
77. Легко ли вам удается поднять настроение друзей в компании?
78. Долго ли вы переживаете обиду?
79. Переживаете ли вы длительное время горести других людей?
80. Часто ли, будучи школьником, вы переписывали страницу в вашей тетради, если ставили в ней кляксу?
81. Относитесь ли вы к людям скорее с недоверием и осторожностью, чем с доверчивостью?
82. Часто ли вы видите страшные сны?
83. Бывает ли, что вы остерегаетесь того, что броситесь под колеса проходящего поезда, или, стоя у окна многоэтажного дома, боитесь выпасть из окна?
84. В веселой компании вы обычно веселы?
85. Способны ли вы отвлечься от трудных проблем, требующих решения?
86. Вы становитесь менее сдержанным и чувствуете себя более свободно, если примете алкоголь?
87. В беседе вы скупы на слова?
88. Если вам необходимо было бы играть на сцене, вы смогли бы так войти в роль, чтобы позабыть о том, что это только игра?

Ключ к опроснику:
Гипертимический тип: 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77.
Застревающий тип: 2, –12, 15, 24, 34, 37, –46, 56, –59, 68, 78, 81.
Педантичный тип: 4, 14, 17, 26, –36, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83.
Эмотивный тип: 3, 13, –25, 35, 47, 57, 69, 79.
Тревожный тип: –5, 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82.
Циклотимический тип: 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84.
Возбудимый тип: 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86.
Дистимический тип: 9, 21, –31, 43, –53, –65, 75, 87.
Демонстративный тип: 7, 19, 22, 29, 41, 44, –51, 63, 66, 73, 85, 88.
Экзальтированный тип: 10, 32, 54, 76.

ГЛАВА 7

Мотивация поведения, учения и выбора профессии

7.1. Мотивы и потребности личности

Мотивация как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности представляет исключительный интерес для понимания природы человеческих поступков. Кроме того, по существу, никакое эффективное взаимодействие, в том числе и социально-педагогическое взаимодействие с ребенком, подростком, юношей, невозможно без учета особенностей мотивации личности. За объективно абсолютно одинаковыми поступками, действиями человека могут стоять совершенно различные причины, т. е. побудительные источники этих действий, их мотивация может быть совершенно разной.

Однако, прежде чем перейти к обсуждению конкретных фактов и закономерностей, нам необходимо определить основное понятие «мотив». В современной психологии при схожести общего подхода к пониманию мотива существуют значительные расхождения в некоторых деталях и конкретике определения этого понятия. Можно сказать, что само определение понятия «мотив» представляет определенную научную проблему. Одни под мотивом понимают психическое явление, становящееся побуждением к действию (К. К. Платонов), другие — осознаваемую причину, лежащую в основе выбора действий и поступков личности. Считают также, что мотив — это то, что, отражаясь в голове человека, побуждает деятельность, направляет ее на удовлетворение определенной потребности. При этом подчеркивают, что в качестве мотива выступает не сама потребность, а предмет потребности (А. Н. Леонтьев).

Общее положение о связи мотивов с категорией «потребность» в большинстве случаев является недискуссионным, хотя и здесь имеются разночтения. Так, радикальным на первый взгляд является утверждение о том, что потребности не являются мотивами. Однако, раскрывая этот тезис, обычно настаивают на признании того, что мотивом являются не сами потребности, а предметы и явления объективной действительности. Это положение уже не кажется столь радикальным. В теории мотивации, разрабатываемой в отечественной психологии, принято, говоря о мотивах, иметь в виду именно опредмеченную потребность. Таким образом, резкое

противопоставление в вопросах о мотивах категорий «потребность» и «предмет» вряд ли целесообразно. Автор психологической концепции деятельности А. Н. Леонтьев отмечал, что предмет деятельности, являясь мотивом, может быть как вещественным, так и *идеальным*, но главное, что за ним всегда стоит потребность, что он всегда отвечает той или иной потребности.

Иногда разночтения возникают там, где им вообще, казалось бы, нет места. Так, В. И. Ковалев вполне справедливо полагает, что мотивация есть совокупность мотивов поведения и деятельности. Выражая сомнение по этому поводу, О. С. Гребенюк спрашивает: куда же в таком случае отнести потребности? С нашей точки зрения, здесь нет дилеммы. Разработанная в трудах известных отечественных психологов концепция личности и деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.) исходит из того, что за мотивами стоят те или иные потребности. При всем имеющемся в современной психологии разночтении в нюансах понимание мотива как побудительной причины поступков и деятельности, связанной с удовлетворением потребностей, не вызывает сомнения. Включать в структуру мотивации рядоположенно и потребности, и мотивы — значит лишать термин «мотив» какого-либо самостоятельного содержания.

В связи с тем что побуждения могут быть осознанными или неосознанными, разное понимание мотива возникает и в этом контексте. Так, говоря о мотивированном или немотивированном поведении (например, у подростков), предполагают существование неосознанных мотивов, так как ясно, что за «немотивированным» поведением все равно стоит какое-то побуждение, но не осознаваемое личностью. В предложенной А. А. Файзуллаевым концепции, представляющейся нам последовательной и целостной, выделены три этапа, которые проходит в своем становлении мотив: 1) возникновение побуждения; 2) осознание побуждения; 3) принятие личностью осознанного побуждения в качестве мотива. Таким образом, в данном случае о *немотивированном поведении* можно говорить в буквальном смысле, так как существование неосознанного побуждения еще не позволяет назвать его мотивом. Понятно, что при таком подходе вопрос о неосознанных мотивах снимается. Выделение третьего этапа связано с тем, что, даже осознав какое-нибудь побуждение, но оценив и не приняв его в качестве мотива, человек может отказаться от него. К сожалению, и в данной стройной концепции не обошлось без путаницы, вызванной, по нашему мнению, логической ошибкой. Действительно, содержание третьего этапа состоит в принятии личностью осознанного побуждения в качестве мотива, т. е. **принятие мотива личностью** (выделено нами. — *А. Р.*). Но ведь из контекста рассуждений автора прямо следует, что если осознанное побуждение не принято, то оно еще не мотив, а если мотив, тогда это уже принятое побуждение. Таким образом, говорить здесь о принятии мотива личностью нелогично (в противном случае необходимо допустить и существование непринятых мотивов, что противоречит самой сути концепции).

Желая поскорее подытожить всегда несколько скучноватые обсуждения дефиниций, сформулируем простое рабочее определение. Итак, под *мотивом мы будем понимать внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности.*

Будем считать, что в качестве мотивов могут выступать и идеалы, интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности. Однако при этом мы предполагаем, что за всеми этими причинами все равно стоят потребности личности во всем их многообразии (от витальных, биологических до высших социальных).

Исходя из современных психологических представлений по поводу категории *мотивация* (В. К. Вилюнас, В. И. Ковалев, Е. С. Кузьмин, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов и др.) мы будем понимать *под мотивационной сферой личности совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности*.

Известный американский психолог А. Маслоу сформулировал позитивную теорию мотивации, при построении которой были учтены эмпирические данные, полученные как клиническим, так и экспериментальным путем. По мнению самого Маслоу, эта теория, продолжая функционалистскую традицию Джеймса и Дьюи, вобрала в себя и лучшие черты холизма Вертхаймера и Гольдштейна, а также динамический подход Фрейда, Фромма, Хорни, Райха, Юнга и Адлера. Именно поэтому данная теория называется еще и холистическо-динамической.

В рамках своей теории А. Маслоу выделяет пять базовых потребностей. Между этими потребностями устанавливается достаточно четкая иерархия. Кроме того, заметим, им выделяются еще две потребности, статус которых описывается не столь определенно, что дает основание различным авторам (Хекхаузен Х., 1986; Ильин Е. П., 2000; Квин, 2000) помещать их на разные ступени иерархии.

Физиологические потребности. При выделении физиологических потребностей А. Маслоу опирается на концепцию гомеостаза. Концепция гомеостаза исходит из того, что организм совершает определенные действия, направленные на поддержание определенного внутреннего постоянства. Это постоянство связано, например, с необходимостью поддержания солевого, белкового, кислотно-щелочного балансов, а также с постоянством температуры тела. Список можно, безусловно, продолжить, вспомнив о гормонах, витаминах и т. д. Таким образом, физиологические потребности связаны с удовлетворением потребности в пище, воде, с поддержанием температурного баланса, удовлетворением сексуальных потребностей. По мнению автора теории, физиологические потребности — самые мощные, самые насущные из всех потребностей. До тех пор пока не удовлетворены физиологические потребности, потребности более высокого уровня, социальные потребности, как правило, не будут актуализированы.

Потребность в безопасности. После удовлетворения физиологических потребностей на первый план выходит и становится наиболее актуальной потребность в безопасности. Потребность в безопасности — это свобода от страха, тревоги и хаоса, потребность в стабильности и защите, потребность в структуре, порядке, законе. Актуализация потребности в безопасности, ее доминирование на конкретном этапе означает, что именно удовлетворению этой потребности будет подчинено все поведение личности. Так же как и в случае с физиологическими потребностями, здесь можно сказать, что все будет инструментом обеспечения безопасности: ум, память и прочие способности будут направлены на достижение этой цели.

В нормальном обществе у человека (имеется в виду здоровая личность, без психопатологии) потребность в безопасности редко выступает как активная сила. Эта потребность доминирует лишь в критических, экстремальных ситуациях,

каковыми являются войны, стихийные бедствия, социальные кризисы, вспышки преступности. В отсутствие таких экстремальных обстоятельств, при нормальном течении событий, потребность в безопасности проявляется только в мягких формах, таких, например, как желание устроиться на работу в солидную, стабильную фирму или откладывание денег на «черный день» и т. д.

Потребность в принадлежности и любви. После того как удовлетворены потребности двух предыдущих уровней, актуализируется потребность в принадлежности, любви, привязанности. Она включается в себя стремление к общению, принадлежности к социальной группе, желание дружеских отношений и любви. Существует мнение (Maslow A., 1970), что стремительное развитие «групп встреч» и других групп личностного роста как метода психологической помощи современному «цивилизационному» человеку связано с неутоленной жаждой искреннего, открытого общения, с потребностью в близости, в принадлежности, со стремлением избавиться от чувства одиночества и изоляции, преодолеть утрату глубины понятия «дружба».

Потребность в признании. Эта потребность включает в себя как желания и стремления, связанные с понятием «достижение» (рост личностной значимости, уверенности, самоуважения), так и достижение уважения других (завоевание статуса, признания, престижа). Удовлетворение этой потребности порождает у личности чувство уверенности в себе, собственной значимости, силы, чувство собственной необходимости и полезности в окружающем мире. Неудовлетворение этой потребности вызывает чувства слабости, униженности, беспомощности. В результате запускаются компенсаторные и невротические механизмы. Фрустрация этой потребности является, кроме того, одним из механизмов запуска асоциального и делинквентного поведения (Шур Э., 1977; Реан А., 1993, 1999).

Потребность в самоактуализации. Самоактуализация в рамках данной концепции рассматривается как стремление к самовоплощению человека, к актуализации заложенных в нем потенций. Это стремление можно назвать стремлением к идентичности. Почти в афористичной форме суть этой потребности может формулироваться так (Маслоу А., 1999): человек *обязан* быть тем, кем он *может* быть; человек чувствует, что он должен соответствовать собственной природе. Совершенно очевидно, что потребность в самоактуализации у разных людей может выражаться по-разному. Один человек желает стать идеальным родителем, другой стремится достичь спортивных высот, третий актуализирует себя в научном или художественном творчестве и т. д. Общая тенденция состоит в том, что человек начинает ощущать потребность в самоактуализации только после того, как удовлетворит потребности нижележащих уровней.

Позднее, уже вслед предложенной стадиальной модели пяти потребностей и после описания потребности в самоактуализации, А. Маслоу представляет еще два вида потребностей: потребность в познании и понимании, а также эстетические потребности. Их он также относит к базовым, фундаментальным. Мы уже отмечали выше, что статус этих потребностей описывается не столь определенно. Однако, несмотря на то что они описаны уже после потребности в самоактуализации, по своему смыслу в иерархическом ряду они, очевидно, занимают место, предшествующее самоактуализации. В интерпретации некоторых авторов (Хекхаузен Х., 1976) потребность в познании и понимании включается в состав потребности в самоактуализации.

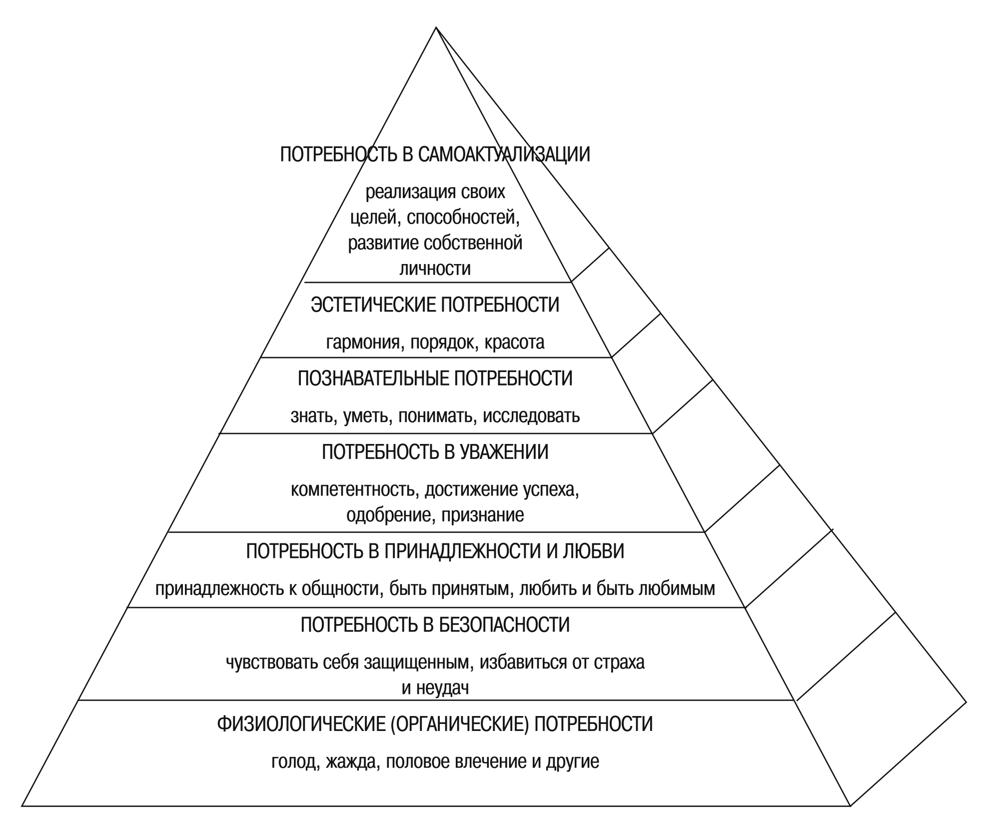


Рис. 7.1. Базовые потребности личности и их иерархия (по А. Маслоу)

Потребность в познании и понимании. Стремление к познанию и пониманию есть когнитивная потребность человека. Она связана со стремлением к истине, влечением к непознанному, таинственному, необъясненному. Реализация когнитивной потребности не сводится только к приобретению новой информации. Человек стремится также к пониманию, систематизации, к анализу фактов и выявлению взаимосвязей между ними, к построению некой упорядоченной системы ценностей. Взаимоотношения между указанными двумя стремлениями иерархичны, т. е. стремление к познанию всегда предшествует стремлению к пониманию (Maslow A., 1970). Когнитивная потребность относится к базовым потребностям человека, на что указывают прямо или косвенно результаты различных исследований и клинические данные. Фрустрация когнитивный потребностей может стать причиной серьезной психопатологии (Maslow A., 1968, 1970).

Эстетические потребности. Описание этой группы потребностей в сравнении со всеми предыдущими отличается наибольшей диффузностью и неопределенностью. Это осознается и самим автором концепции, который отмечает, что эстетические потребности тесно переплетены и с конативными, и с когнитивными потребностями и потому их четкая дифференциация невозможна (Maslow A., 1970). По мнению

А. Маслоу, эстетические потребности обнаруживаются практически у любого здорового ребенка и взрослого человека. Свидетельства существования этих потребностей можно обнаружить в любой культуре, на любой стадии развития человечества начиная с первобытного человека.

Заметим, что современные исследования позволяют говорить об этой группе потребностей значительно более определенно. Мы можем привести аргументы в пользу их существования, основанные на исследованиях не только психологического и клинико-психологического уровня, но даже и биологического (Levy, 1995; Siegfried, 1995; Turner & Poppel, 1995; Симонов П. В., 1989). Однако рассмотрение конкретного фактологического материала на эту тему не входит сейчас в нашу задачу.

7.2. Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи

В психологии принято выделять два важных типа мотивации: мотивацию на успех и мотивацию на боязнь неудачи. *Мотивация на успех* относится к позитивной мотивации. При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности личности лежат надежда на успех и потребность в достижении успеха. *Мотивация на неудачу* относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека возникает из потребности избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще, в основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха.

Анализ многочисленных экспериментальных исследований, выполненных в рамках данной проблематики, позволяет создать *обобщенный* портрет личности, доминирующей мотивацией которой является надежда на успех, и личности, доминирующей мотивацией которой являются боязнь и ожидание неудачи.

Мотивированные на успех (надежда на успех). В деятельности обычно активны, инициативны. Если встречаются препятствия, ищут способы их преодоления. Продуктивность деятельности, активность в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели. Склонны планировать свое будущее далеко вперед.

Предпочитают выбирать средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели, а нереалистически высокие — отклонять. То есть предпочитают рисковать расчетливо. (Обычно такая расчетливость ведет к суммарному успеху, поскольку не связана ни с незначительными успехами при заниженных целях, ни с невероятными, случайными успехами при завышенных целях.)

В значительной степени (более значительной, чем у мотивированных на неудачу) выражен эффект Зейгарник. В случае чередования успехов и неудач склонны к переоцениванию своих неудач. При выполнении заданий проблемного характера в условиях дефицита времени результативность деятельности, как правило, улучшается. Склонны к восприятию и переживанию времени как «целенаправленного и быстрого», а не бесцельно текущего. («Время — стремительно несущийся всадник».)

В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его привлекательность, скорее всего, возрастает. Вместе с тем притягательность задания особенно возрастает, если оно выбрано самим субъектом, а не просто предъявлено кем-то. При «навязывании» задания в случае последующей неудачи его привлекательность может не возрастать, а остаться на прежнем уровне.

Мотивированные на неудачу (боязнь неудачи). В деятельности менее инициативны. При выполнении ответственных заданий ищут причины отказа от них. Предпочитают ставить экстремальные цели: выбирают задания либо заниженно легкие, либо нереалистично высокие по трудности.

Эффект Зейгарник выражен в меньшей степени, чем у мотивированных на успех. В случае чередования успехов и неудач склонны к переоцениванию своих успехов, что очевидно объясняется эффектом контроля ожиданий.

При выполнении заданий проблемного характера в условиях дефицита времени результативность деятельности ухудшается. Отличаются, как правило, меньшей настойчивостью в достижении цели (но из этой тенденции достаточно часто бывают исключения).

Склонны к восприятию и переживанию времени как «бесцельно текущего». («Время — это постоянно струящийся поток».) Не склонны планировать свое будущее далеко вперед.

В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность, как правило, снижается. Причем притягательность задания будет снижаться независимо от того, «навязано» это задание извне или выбрано самим субъектом. Хотя в количественном отношении снижение притягательности во втором случае (выбрал сам) может быть меньшим, чем в первом (навязано кем-то).

Диагностика мотивации успеха и мотивации боязни неудачи при некоторых условиях может быть достаточно успешно осуществлена методом наблюдения. Это касается, например, школьной практики. Решающим обстоятельством здесь является то, что педагог имеет возможность наблюдать поведение и деятельность ученика в различных жизненных и учебных ситуациях. Однако таким же решающим обстоятельством является и способность учителя к вдумчивому и глубокому *психологическому анализу* того, что он видит, что он наблюдает в личности, деятельности и поведении ученика в разнообразных ситуациях. Конечно, в арсенале современной психодиагностики имеются и различные специальные методики, направленные на диагностику рассматриваемых типов мотивации личности.

В целом диагностика мотивационной сферы представляет собой очень сложную задачу с точки зрения разработки адекватных методик. Это связано с тем, что мотивы деятельности и поведения, образуя ядро личности, являются наиболее «закрытой» зоной личности. И наиболее оберегаемой (сознательно или подсознательно) самой личностью от постороннего проникновения в эту сферу.

Обычно мотивационная сфера личности именно в связи с вышесказанным изучается с помощью сложных методик так называемого проективного типа. Проективные методики очень трудоемки и, кроме того, требуют высочайшей квалификации от специалиста-психолога, который с ними работает. Не случайно среди специалистов существует даже узкая специализация по работе с той или иной конкретной проективной методикой (ТАТ, тест Роршаха, тест Хекхаузена и др.). Для диагностики мотивации успеха и боязни неудачи разработана специальная *проективная* мето-

дика, автором которой является Х. Хекхаузен. Тест Х. Хекхаузена — проективная методика, направленная на изучение мотивации достижения. Второе название этого теста — «Методика ТАТ (модификация Х. Хекхаузена)». Тест направлен на диагностику двух мотивов: надежда на успех (НУ) и боязнь неудачи (БН). Оба мотива, как считается, связаны с мотивацией достижения. Однако надежда на успех является позитивной мотивацией, которая отражает надежду, ожидание, предположение субъекта о собственном успехе в деятельности. Мотив же боязни неудачи связан с боязнью, ожиданием субъектом неудачи, предположением о неуспехе собственной деятельности. Это негативная мотивация, имеющая, кстати, много общего с мотивацией избегания. Несколько позже мы подробнее остановимся на концепции и содержании данной методики.

Для измерения мотивации успеха и боязни неудачи наряду с проективными методиками применяются различного рода тестовые опросники (опросник ТМД А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова, опросник МУН А. Реана).

Тест-опросник МУН А. А. Реана

Инструкция

Отвечая на нижеприведенные вопросы, необходимо выбрать один из ответов: «да» или «нет». Если вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» объединяет как явное «да», так и «скорее да, чем нет». То же относится и к ответу «нет»: он объединяет явное «нет» и «скорее нет, чем да».

Отвечать на вопросы следует в достаточно быстром темпе, не обдумывая подолгу ответ. Ответ, который первым приходит в голову, как правило, является наиболее точным.

Текст опросника

1. Включаясь в работу, я, как правило, оптимистично надеюсь на успех.
2. В деятельности обычно активен.
3. Склонен к проявлению инициативности.
4. При выполнении ответственных заданий стараюсь по возможности найти причины отказа от них.
5. Часто выбираю крайности: либо заниженно легкие задания, либо нереалистически высокие по трудности.
6. При встрече с препятствиями, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.
7. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих успехов.
8. Продуктивность деятельности в основном зависит от моей собственной целеустремленности, а не от внешнего контроля.
9. При выполнении достаточно трудных заданий в условиях дефицита времени результативность моей деятельности ухудшается.
10. Склонен проявлять настойчивость в достижении цели.
11. Склонен планировать свое будущее на достаточно отдаленную перспективу.
12. Если я рискую, то скорее с умом, а не бесшабашно.

13. Я обычно не очень настойчив в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль.
14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели, чем нереалистически высокие.
15. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность для меня, как правило, снижается.
16. При чередовании успехов и неудач я склонен к переоценке своих неудач.
17. Предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.
18. При работе в условиях ограничения времени результативность моей деятельности обычно улучшается, даже если задание достаточно трудное.
19. В случае неудачи при выполнении чего-либо от поставленной цели я, как правило, не отказываюсь.
20. Если задание я выбрал сам, то в случае неудачи его притягательность для меня еще более возрастает.

Ключ к опроснику
«Да»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.
«Нет»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Обработка и критерии

За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов.

Если количество набранных баллов в пределах от 1 до 7, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи).

Если количество набранных баллов в пределах от 14 до 20, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех).

Если количество набранных баллов в пределах от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом следует учитывать, что при количестве баллов 8–9 есть определенная тенденция мотивации на неудачу, а при количестве баллов 12–13 имеется определенная тенденция мотивации на успех.

7.3. Влияние мотивации на успешность учебной деятельности

Известно, что успешность учебной деятельности зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, в том числе в значительной степени и от факторов социально-психологического и социально-педагогического характера. Очевидным является чрезвычайно большое влияние силы учебной мотивации и ее структуры на успешность учебной деятельности.

Уже классический закон Йеркса—Додсона (рис. 7.2), сформулированный несколько десятилетий назад, устанавливал зависимость эффективности деятельности от силы мотивации. Из него следовало, что чем выше сила мотивации, тем выше результативность деятельности. Но прямая связь сохраняется лишь

до определенного предела, достигается некоторый оптимальный уровень, а при дальнейшем увеличении силы мотивации наблюдается падение эффективности деятельности. Однако мотив может характеризоваться не только количественно (сильный — слабый), но и качественно. В этом плане обычно выделяют мотивы внутренние и внешние. Причем речь идет об отношении мотива к содержанию деятельности. Если для личности имеет значимость деятельность сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то говорят о внутренней мотивации. Если же значимость имеют другие потребности (социальный престиж, зарплата и т. д.), то говорят о внешних мотивах. Качественная характеристика мотивов чрезвычайно важна, так как, например, на познавательную мотивацию не распространяется рассмотренный выше закон Йеркса—Додсона. И следовательно, даже постоянное нарастание силы познавательной мотивации не приводит к снижению результативности учебной деятельности. Именно с познавательной (а не с мотивацией на успех) связывают продуктивный творческий тип активности личности в учебной деятельности (А. М. Матюшкин).

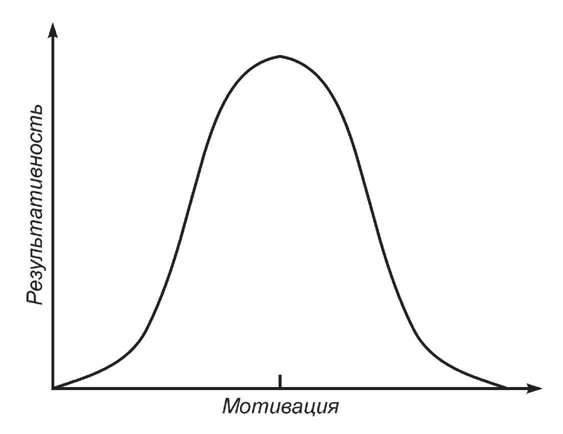


Рис. 7.2. Классический закон Йеркса—Додсона

Однако деление мотивов только на внутренние и внешние является недостаточным. Сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты). Очевидно, внешние положительные мотивы более эффективны, чем внешние отрицательные, даже если по силе (количественный показатель) они равны. Надо сказать, что во многих случаях вообще не имеет большого смысла дифференцировать мотивы по критерию «внутренние —внешние». Гораздо продуктивнее оказывается подход, основанный на выделении позитивных по своей сути мотивов и негативных.

Исторически сложилось так, что, говоря об учебной деятельности и ее успешности, прежде всего подразумевали влияние на эту успешность интеллектуального уровня личности. Очевидно, и сейчас нет никаких оснований недооценивать значение этого фактора. Однако некоторые экспериментальные исследования заставляют еще раз вернуться к проблеме соотношения мотивационного и интеллектуального факторов. В одном из наших исследований обнаружился странный факт. Протестировав по шкале общего интеллекта группу студентов — будущих педагогов,

мы сопоставили затем эти данные с уровнем их учебной успешности. Для этого использовали процедуру корреляционного анализа по Спирмену. Оказалось, что нет значимой связи интеллекта ни с успеваемостью по специальным предметам, ни с успеваемостью по общегуманитарному блоку дисциплин. В первом случае коэффициент корреляции оказался равным $r = +0{,}232$, а во втором — $r = +0{,}158$ (в то время как значимым на 5%-ном уровне являются только $r > 0{,}274$). Этот удивительный факт обнаружен и в исследовании В. А. Якунина и Н. И. Мешкова. Но в их исследовании была выявлена и другая, очень существенная, закономерность. Оказалось, что сильные и слабые студенты все-таки отличаются друг от друга, но не по уровню интеллекта, а по мотивации учебной деятельности. Для сильных студентов характерна внутренняя мотивация: они имеют потребность в освоении профессии на высоком уровне, ориентированы на получение прочных профессиональных знаний и практических умений. Учебные же мотивы слабых студентов в основном внешние, ситуативного характера: избежать осуждения и наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии и т. п.

Данные, полученные в некоторых исследованиях в области педагогической психологии, позволяют говорить, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков. В обратном направлении компенсаторный механизм не срабатывает. То есть никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие или низкую учебную мотивацию и, таким образом, не может привести в этом случае к высокой успешности учебной деятельности. К примеру, изучая техническое творчество учащихся, А. А. Мотков экспериментально установил, что высокая положительная мотивация к этой деятельности может даже компенсировать недостаточный уровень специальных способностей. В конце концов заинтересованные, мотивированные на техническое творчество учащиеся начинают создавать модели более оригинальные, чем их товарищи с высоким уровнем специальных способностей, но с низкой мотивацией к данной деятельности. От силы и структуры учебной мотивации учащихся, таким образом, в очень значительной мере зависят учебная активность учащихся и сама учебная успеваемость. При достаточно высоком уровне развития учебной мотивации она может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков. Осознание высокой значимости фактора мотивации для успешности учебной деятельности привело к формулированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса (О. С. Гребенюк). При этом многие специалисты приходят к мысли о необходимости целенаправленного формирования педагогом у учащихся мотивации учебно-трудовой деятельности, подчеркивая, что управлять формированием мотивов учебной деятельности еще труднее, чем формировать действия и операции (А. К. Маркова). Однако прежде, чем формировать учебную мотивацию учащихся, педагогу необходимо ее познать, установить для себя реальность, с которой придется иметь дело. Признавая за мотивацией столь значительную роль в обеспечении учебной успешности, необходимо также признать чрезвычайную значимость для продуктивности педагогической деятельности и педагогического общения адекватного познания педагогом учебной мотивации учащихся.

7.4. Профессиональная мотивация

Перейдем теперь к рассмотрению вопроса о профессиональной мотивации и ее влиянии на учебную успешность учащихся. В настоящее время уже не вызывает сомнения отсутствие дилеммы в вопросе: обусловлена учебная успеваемость учащихся их способностями или же развитием у них учебной мотивации? Известно, что здесь существует сложная система взаимосвязей и что при определенных условиях (в частности, при высоком интересе личности к конкретной деятельности) может включаться в действие так называемый компенсаторный механизм. В этом случае, как мы уже говорили выше, некоторый недостаток способностей может компенсироваться развитием мотивационной сферы (интерес к предмету, осознанность выбора профессии и др.) и как следствие такой компенсации возможно достижение высоких результатов в учебной деятельности. Однако дело не только в том, что два названных фактора (способности и мотивация) находятся в диалектическом единстве и каждый из них определенным образом влияет на уровень успеваемости. Исследования, проведенные в вузах, показали, что сильные и слабые студенты отличаются вовсе не уровнем интеллекта, а именно развитием у них профессиональной мотивации. Конечно, из этого вовсе не следует, что способности не являются значимым фактором учебной деятельности. Указанные факты могут быть объяснены тем, что существующая система конкурсного отбора в вузы так или иначе проводит селекцию абитуриентов на уровне способностей. Выдержавшие отбор и попавшие в число первокурсников являются в целом близкими по уровню общих интеллектуальных способностей. И в этом случае на первое место выходит фактор профессиональной мотивации, т. е. одну из ведущих ролей в формировании отличников и троечников начинает играть система внутренних побуждений личности к учебно-познавательной деятельности в вузе. В самой сфере профессиональной мотивации важнейшее место принадлежит положительному отношению к профессии, так как этот мотив связан с конечными целями обучения. Положительное отношение к профессии (при условии, что оно сочетается с компетентным представлением о ней) детерминирует формирование и других, более частных мотивов. Это положение экспериментально подтверждается исследованиями, выполненными и в системе начального профессионального образования, и в высшей школе.

Во многих конкретных экспериментальных исследованиях, в том числе и в наших, на материале вузов различных городов России было установлено, что максимальная удовлетворенность избранной профессией наблюдается у студентов 1-го курса. Однако в дальнейшем удовлетворенность профессией постоянно снижается вплоть до 5-го курса. По нашим данным (Реан А., 1988), удовлетворенность профессией на выходе системы «вуз» хотя и является наименьшей, но отношение к профессии остается положительным. Снижение удовлетворенности профессией можно, конечно, связывать с уровнем преподавания в конкретном вузе, и это было бы вполне логично. Однако, с нашей точки зрения, факт максимальной удовлетворенности профессией именно на 1-м курсе не следует переоценивать. Нами было установлено, что студенты-первокурсники часто удовлетворены не реальной, а некоторой гипотетической профессией, поэтому по мере формирования в процессе

обучения реального представления о будущей профессиональной деятельности вполне закономерным будет и некоторое снижение удовлетворенности профессией. Более важным является следующий момент. Анализ ответов на вопрос: «Почему профессия нравится?» показывает, что ведущей причиной выступает представление о творческом содержании будущей профессиональной деятельности (называются: «возможность самосовершенствования», «возможность заниматься творчеством» и т. п.). Однако в реальном вузовском учебном процессе — при изучении профилирующих для специальности дисциплин — только *незначительное число студентов-*первокурсников (менее 30%) *ориентируется на творческие методы* обучения. Таким образом, с одной стороны, высокая удовлетворенность профессией и намерение по окончании вуза заниматься творческой деятельностью, а с другой — желание приобрести основы профессионального мастерства преимущественно в процессе репродуктивной по своей сути учебной деятельности. Но в психологическом плане эти две позиции несовместимы, так как творческие умения могут формироваться только в адекватной им творческой деятельности, в том числе и в учебной. Очевидно, создание устойчивого положительного отношения к будущей профессии предполагает формирование у студентов уже на младших курсах реального представления о ней, а также представления о *способах* овладения данной профессией.

С обсуждаемой здесь проблемой формирования реального представления о будущей профессиональной деятельности у студентов связаны и следующие факты. В результате проведения крупных комплексных исследований по проблеме отчисления из высшей профессиональной школы было установлено, что наибольший отсев в вузах дают три предмета: математика, физика и иностранный язык. При этом оказалось (и это очень важно), что данное обстоятельство объясняется не только объективными трудностями усвоения указанных дисциплин. Огромное значение имеет и то, что студенты часто плохо представляли роль и место этих дисциплин в их будущей профессиональной деятельности и соответственно мало связывали успеваемость по этим предметам[1] с результативностью своего труда как специалиста. Следовательно, необходимым компонентом в процессе формирования у студентов реального образа будущей профессиональной деятельности является и аргументированное разъяснение значения тех или иных общих дисциплин для конкретной практической деятельности выпускников.

Таким образом, формирование положительного отношения к профессии является важным фактором повышения учебной успеваемости студентов. Но само по себе положительное отношение не может иметь существенного значения, если оно не подкрепляется компетентным представлением о профессии (куда входит и понимание роли отдельных дисциплин для успешности профессиональной деятельности) и плохо связано со знанием способов овладения ею.

В круг психологических проблем, связанных с изучением отношения студентов к избранной профессии, включены, с нашей точки зрения, следующие вопросы: удовлетворенность профессией, ее динамика от курса к курсу; исследование различных факторов, влияющих на формирование удовлетворенности (социально-психологических, психолого-педагогических, дифференциально-психологических, в том числе и половозрастных); неразрывно связанные с преды-

[1] Положение с иностранным языком в настоящее время иное.

дущими проблемы профессиональной мотивации — исследования системы и иерархии мотивов, определяющих позитивное или негативное отношение к избранной профессии.

Именно потому, что указанные здесь моменты в отдельности и отношение к профессии в целом влияют на эффективность учебной деятельности студентов (причем неоднозначно), в конечном счете существенно сказываясь на общем уровне профессиональной подготовки, данная проблема входит в число вопросов педагогической психологии, и социальной педагогической психологии в частности. Вместе с тем необходимо отметить и наличие обратной зависимости: влияние на отношение к профессии различных стратегий, технологий, методов обучения; влияние группы (Замфир К., 1983) и преподавателя (Кузьмина Н. В., 1982; Платонов К. К., Голубев Г. Г., 1977). При этом заметим, что если диагностика отношения к профессии, выявление внутренних причин, его обусловливающих, представляет собой собственно психологическую проблему, то формирование отношения к профессии не может считаться компетенцией лишь педагогической психологии и психологии в целом.

Акцентируя внимание на роли психологии в процессе профессионального самоопределения молодежи, Е. А. Климов абсолютно справедливо подчеркивает, что нельзя полагать, будто можно произвести существенные сдвиги в сознании молодежи, не меняя, скажем, реальных условий труда в материальном производстве, не повышая культуры самого производства (Климов Е. А., 1985).

Удовлетворенность профессией является тем интегративным показателем, который отражает отношение субъекта к избранной профессии. Он не является показателем отдельных, парциальных причин такой удовлетворенности, но как обобщенная характеристика такой показатель совершенно необходим и чрезвычайно важен практически. Уровень удовлетворенности профессией прямо влияет на уровень удовлетворенности трудом. В целом ряде исследований подчеркивается, что низкая удовлетворенность профессией в значительном числе случаев является причиной текучести кадров, которая, в свою очередь, приводит к негативным экономическим последствиям (Кудрявцев Т. В., Шегуров В. Ю., 1983; Кудрявцев Т. В., Сухарев А. В., 1985). Кроме того, от удовлетворенности избранной профессией в немалой степени зависит и психическое здоровье человека. Заметим, что на психическом здоровье может сказываться не только перманентное переживание неудовлетворенности, но и невысокий уровень профессионализма, ибо низкая удовлетворенность профессией в процессе профессионального обучения, вероятнее всего, приведет и к ее освоению на поверхностном уровне. А это небезразлично для здоровья с той точки зрения, что высокая профессиональная подготовка является одним из определяющих условий предупреждения и преодоления психического стресса.

Таким образом, изучение удовлетворенности профессией, ее влияние на процесс профессионального обучения, выявление в этой области определенных закономерностей, — все это актуальные психологические задачи.

В свое время нами был проведен цикл эмпирических исследований (Реан А. А., 1983, 1990), направленный на изучение удовлетворенности избранной профессией как у учащихся системы начального профессионального образования, так и у студентов высшей школы.

Удовлетворенность профессией может быть определена по специальной методике (Ядов В. А., 1969) и представлена количественно в виде индекса удовлетворенности профессией *I*, который задан так, что может меняться в пределах от –1 до +1, принимая в этих пределах любые значения. Причем значение, равное –1, свидетельствует о явной неудовлетворенности, а +1 — о полной удовлетворенности. Для определения коэффициента удовлетворенности используется несколько связанных между собой вопросов. Их помещают на разных страницах опросника, чтобы респондент не соотносил их друг с другом.

По нашим данным, удовлетворенность профессиями, связанными с производственной средой, значительно выше у учащихся-юношей, чем у девушек. Причем эта тенденция проявляется даже в случае различия специальностей — при условии более высокой престижности отдельных специальностей, которые осваивают девушки в учебных заведениях технического профиля. Различия в удовлетворенности профессией, связанные с половой принадлежностью, имеют определенное значение, хотя основной контингент учащихся учебных заведений технического профиля и составляют юноши (по некоторым данным, соотношение юношей и девушек, например в образовательных учреждениях начального профессионального образования, составляет приблизительно 7 : 3 (Фокин Ф. А., 1984)).

Особый интерес, естественно, представляет вопрос о связи успеваемости учащихся с уровнем удовлетворенности профессией. В нашем исследовании мы обратили внимание на связь удовлетворенности профессией с успеваемостью не по специальным, а по общеобразовательным предметам. В процессе исследования были выделены две полярные группы учащихся: хорошо успевающих и не успевающих по *общеобразовательному* циклу дисциплин. Сопоставление величин индекса удовлетворенности профессией в этих группах не выявило различий между ними. Таким образом, успеваемость по общеобразовательным дисциплинам оказалась никак не связанной с удовлетворенностью избранной профессией. Эти данные отражают тот факт, что в сознании учащихся профессиональная и общеобразовательная подготовка представляются очень часто как две не связанные, на параллельных курсах находящиеся цели. К сожалению, к такому отношению есть вполне объективные основания в действительности. К этому добавляется и сложившийся у значительной части учащихся образовательных учреждений начального профессионального образования стереотип общего негативного отношения к школьным предметам, побуждающий формирование ожиданий «другой жизни» в этих учреждениях. На эти моменты обращают внимание в своих работах психологи К. К. Платонов, Г. Г. Голубев, Н. В. Кузьмина, О. С. Гребенюк, А. А. Реан и др.

Данные, аналогичные полученным в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования и приведенные здесь, имеются и в исследованиях по профессиональному обучению в высшей школе. Мы имеем в виду уже рассмотренные нами ранее в этой главе результаты комплексного психолого-педагогического исследования проблем отсева, в котором было установлено, что наибольшая неуспеваемость прослеживается по нескольким общим предметам. Причем все они в сознании студентов представляются как малозначимые или незначимые вовсе для успешности их будущей профессиональной деятельности. Очевидно, создание целевой ориентации, связанной с конечными

целями обучения, осознание студентами включенности всех изучаемых дисциплин в структуру профессионального обучения, формирование личности специалиста являются важнейшими факторами повышения эффективности обучения.

Удовлетворенность профессией у студентов, как установлено в ряде исследований, в том числе и в наших собственных, является максимальной на 1-м курсе, а в дальнейшем имеет тенденцию к снижению вплоть до выпуска. Интерпретация этого факта может быть различной: указываются как объективные причины (уровень преподавания в конкретном вузе), так и субъективные (обнаружение теневых сторон будущей специальности, которых студент, будучи школьником, не видел) (Кон И. С., 1980). Не останавливаясь на анализе значения этих причин, отметим главное: при различных исходных показателях величина индекса удовлетворенности профессией (несмотря на его снижение в процессе обучения) и на выходе остается положительной и достаточно высокой. Аналогичное положение наблюдается и в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования, где свыше 60% выпускников удовлетворены профессией (Фокин Ф. А., 1984). Однако сам индекс удовлетворенности профессией, как известно, не свидетельствует о причинах этой удовлетворенности: он говорит лишь о том, нравится профессия или нет; скрытыми оказываются профессиональные мотивы. Для изучения причин, определяющих отношение к профессии, ее привлекательность или непривлекательность, часто применяют методику, в которой респондентам предлагается осуществить ряд позитивных и негативных выборов: что привлекает, а что не привлекает в избранной профессии. Для выявления ведущих факторов, определяющих привлекательность профессии, рассчитывается коэффициент значимости (КЗ), величина которого максимум +1, а минимум –1.

7.5. Методика изучения факторов привлекательности профессии

Методика впервые была предложена В. А. Ядовым. Здесь приводится модифицированный вариант методики (модификация Н. В. Кузьминой, А. А. Реана), который использовался во многих социально-педагогических и психолого-педагогических исследованиях.

Инструкция

Обведите кружком те пункты в колонках А и Б, которые отражают то, что привлекает и что не привлекает вас в избранной профессии. В колонке А указано то, что привлекает, а в Б — что не привлекает. Отмечать следует действительно значимые для вас пункты, т. е. правила не принуждают вас делать выбор во всех без исключения строках.

А	Б
1. Профессия одна из важнейших в обществе.	1. Мало оценивается важность труда.
2. Работа с людьми.	2. Не умею работать с людьми.
3. Работа требует постоянного творчества.	3. Нет условий для творчества.
4. Работа не вызывает переутомления.	4. Работа вызывает переутомление.
5. Большая зарплата.	5. Небольшая зарплата.
6. Возможность самосовершенствования.	6. Невозможность самосовершенствования.
7. Работа соответствует моим способностям.	7. Работа не соответствует моим способностям.
8. Работа соответствует моему характеру.	8. Работа не соответствует моему характеру.
9. Небольшой рабочий день.	9. Большой рабочий день.
10. Отсутствие частого контакта с людьми.	10. Частый контакт с людьми.
11. Невозможность достичь социального признания, уважения.	11. Невозможность достичь социального признания, уважения.

Обработка

По каждому из 11 факторов подсчитывается коэффициент значимости (КЗ). Коэффициент значимости определяется как:

$$КЗ = \frac{n^+ - n^-}{N},$$

где: N — объем выборки (количество обследуемых); n^+ — количество обследуемых, которые отметили данный фактор в колонке А; n^- — количество обследуемых, которые отметили данный фактор в колонке Б.

Коэффициент значимости может измениться в пределах от –1 до +1. Результаты диагностики по группе заносятся в таблицу.

Название выборки______________________________

Объем выборки N =

Факторы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
n^+											
n^-											
КЗ											

Иногда при интерпретации результатов допускают серьезную методическую ошибку, рассматривая только окончательный показатель КЗ и не учитывая соотношение n^+ и n^-. Необходимо строить интерпретацию на учете как первого, так и второго аспекта. Покажем значимость этого на следующем простом примере.

Низкий коэффициент значимости фактора (близкий к нулю) нельзя автоматически трактовать как проявившуюся в данной выборке незначимость определенного фактора. Необходимо прежде всего оценить, каким образом этот низкий коэффициент получился.

Совершенно ясно, что два невысоких коэффициента значимости:

$$\text{КЗ} = \frac{55-45}{100} = 0{,}1 \text{ и КЗ} = \frac{10-0}{100} = 0{,}1$$

хотя и равны между собой количественно, но качественно отражают совершенно разную реальность.

Во втором случае коэффициент значимости действительно свидетельствует о низкой значимости данного фактора в определенной выборке: 90% респондентов вообще не назвали его в числе значимых — не обратили на него внимания.

В первом же случае все 100% опрашиваемых отметили этот фактор как значимый. Низкий КЗ в этом случае говорит не о низкой значимости фактора, а о его противоречивой оценке респондентами: для одних он позитивно значим (привлекает в профессии), а для других негативно значим (не привлекает в профессии).

С помощью данной методики проводилась серия исследований, в основном на материале высшей школы (в том числе и наши собственные исследования). Значительно меньше имеется работ с ее применением, в которых предметом анализа был бы процесс обучения в начальной профессиональной школе.

Наши исследования, проведенные в начальной профессиональной школе на различных выборках (отражающих различный профиль обучения и состав выборки по полу), позволяют сделать некоторые обобщения. В табл. 7.1 приведены по различным выборкам пять наиболее значимых факторов. Причем их место в таблице соответствует величине коэффициента значимости.

Как видно из табл. 7.1, структура значимых факторов, определяющих отношение учащихся к профессии, достаточно идентична в различных училищах, хотя имеется и определенная специфика, которая, очевидно, связана с профилем училища, особенностями контингента, в том числе и половыми различиями. Так, установлено, что фактор зарплаты входит в число наиважнейших, что согласуется с данными других исследований, включая материалы зарубежных исследований (Данч И., 1985). В одной выборке (см. в табл. «А») фактор зарплаты не вошел в число значимых, что мы связываем со спецификой данной выборки по полу — абсолютное большинство здесь составили девушки. Отметим, что в упоминавшемся выше исследовании венгерского психолога И. Данча сведения по половому составу выборки отсутствуют.

Из табл. 7.1 также видно, что устойчивое высокое значение во всех выборках учащихся имеет фактор общественной важности профессии. Таким образом, объективное призвание и субъективное понимание учащимися общественной важности профессии существенным образом влияют на удовлетворенность осуществленным выбором, а следовательно, способствуют профессиональной стабилизации. Другой

Таблица 7.1. Ведущие факторы, определяющие отношение к профессии учащихся (по данным А. А. Реана)

Выборка	Факторы и их значимость				
«А»	Профессия одна из важнейших в обществе	Негативный фактор: работа вызывает переутомление	Работа соответствует способностям	Работа с людьми	Работа требует постоянного творчества
«В»	Большая зарплата	Негативный фактор: слишком частый контакт с людьми	Работа соответствует способностям	Профессия одна из важнейших в обществе	Возможность самосовершенствования
«С»	Большая зарплата	Негативный фактор: работа вызывает переутомление	Профессия одна из важнейших в обществе	Работа с людьми	Работа соответствует способностям

важный фактор связан с мотивом творчества в будущей профессиональной деятельности — желанием творчества и теми возможностями, которые представляет для этого работа по специальности. Как показал дополнительный анализ, проведенный нами, данный фактор занимает разные места в подгруппах успевающих и неуспевающих учащихся (более значим для первых, менее значим для вторых), в целом его субъективная значимость в обеих подгруппах высокая: в первом случае — второй ранг, во втором — четвертый. Эти результаты недвусмысленно указывают на то, что у учащихся ориентация на творчество в будущей профессиональной деятельности независимо от ее специфики и содержания четко выражена. Ожидание творческих элементов в профессии, усмотрение творческих начал в будущей профессиональной деятельности обусловливают отношение к профессии, влияют на ее выбор и удовлетворенность им. При этом такие тенденции проявляются, как показывают исследования, на различных уровнях профессионального образования: и в средней, и в высшей школе. Конечно, разные профессии и разные «трудовые посты» (Е. А. Климов) предоставляют неравные возможности для творчества. Однако, как справедливо подчеркивает Б. Ф. Ломов, творчество — это не исключительное состояние художественной, научной и изобретательской деятельности. Любая деятельность включает момент творчества. В связи с этим сформулированная Е. А. Климовым в качестве принципа необходимость воспитания равного уважения к разным видам профессионального труда, недопустимость превозносить одни профессии как творческие, интересные за счет других представляется глубоко обоснованной.

Станет или не станет профессиональная деятельность творческой, во многом зависит от самой личности. А потому формирование творческого отношения к различным видам профессиональной деятельности, стимулирование потребности в творчестве и развитии способностей к профессиональному творчеству есть необходимое звено системы профессионального обучения и профессионального воспитания личности.

Удовлетворенность профессией, как видим, имеет многофакторную обусловленность. Несмотря на это, уровень удовлетворенности профессией можно с определенной степенью вероятности прогнозировать. Очевидно, эффективность такого прогноза определяется тем комплексом методик, которые будут применены для диагностики интересов и склонностей личности учащегося, его установок и ценностных ориентаций, а также характерологических особенностей.

Адекватное выявление профессиональных интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как факторы внешнего (социального) порядка, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам, так и факторы внутреннего (психологического) порядка, связанные с недостаточной рефлексией своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности. Результаты одного из наших исследований хорошо иллюстрирует то, как уже самое простое изучение профессиональных интересов, но осуществленное своевременно, могло бы повлиять на удовлетворенность профессией и адекватный ее выбор. В специально отобранной группе учащихся полиграфического училища, общей характерной особенностью которых оказалась *низкая удовлетворенность* избранной *профессией*, была проведена диагностика профессиональных интересов. Обобщенные результаты исследования приведены в табл. 7.2 и 7.3. Как видим, низкую удовлетворенность избранной профессией вполне надежно можно было бы прогнозировать у этих учащихся еще до поступления в училище. Действительно, ведущими в данной группе оказались профессии типа «человек — художественный образ» и «человек — человек», т. е. интересы учащихся лежат вне сферы избранной ими профессии, которая по типу относится к профессии «человек — знаковая система» и «человек — техника» (наборщики: машинные и ручные, печатники и т. д.). Вместе с тем как раз оба типа этих профессий оказались в данной группе наименее привлекательными. Причем профессии, связанные с техникой, у 55% учащихся группы вызывают активное неприятие. Было выявлено лишь два учащихся, доминирующие интересы которых связаны с техникой; столько же имеют преимущественную ориентацию на профессии типа «человек — знаковая система». Таким образом, у 90% учащихся доминирующие профессиональные интересы лежат вне сферы избранной и осваиваемой ими профессии. Совершенно очевидно, что это скажется и на уровне профессионального обучения, и впоследствии на эффективности профессиональной деятельности.

В ходе проведения данного исследования, в процессе бесед и интервью выяснилось, что во многих случаях выбор осуществлялся при очень слабом представлении о профессии. Показательно в связи с этим почти курьезное высказывание учащейся М.: «Я думала, что профессия печатника связана с работой на пишущей машинке». Такое понимание профессии делало ее выбор субъективно обоснованным, так как профессия секретаря-машинистки относится одновременно и к типу «человек — знаковая система», и к типу «человек — человек». Интересы, связанные с последним типом профессий, как раз и оказались ведущими у М. Но, к сожалению, профессия печатника-полиграфиста имеет мало общего с профессией секретаря-машинистки.

Таблица 7.2. Общая структура профессиональных интересов в группе учащихся с низкой удовлетворенностью профессией

Показатели	Тип профессии				
	человек — природа	человек — техника	человек — человек	человек — знаковая система	человек — художе-ственный образ
Сумма рангов	131	156,5	91	148,5	56
Итоговый ранг	III	V	II	IV	I

Примечание: Результаты каждого листа ответов дифференциально-диагностического опросника ранжировались, затем находилась сумма рангов для всей группы. Итоговый ранг есть результат вторичного ранжирования.

Таблица 7.3. Полярные выборы (максимальная привлекательность и отрицательное отношение) в профессиональных интересах учащихся с низкой удовлетворенностью профессией

Показатели	Тип профессии				
	человек — природа	человек — техника	человек — человек	человек — знаковая система	человек — художе-ственный образ
Доминирование интересов (чис-ло случаев)	5	2	12	2	20
Доминирование интересов (в процентах)	12,5	5,0	30,0	5,0	50,0
Отрицательное отношение к профессии (число случаев)	14	22	5	24	2
Отрицательное отношение к профессии (в процентах)	35,0	55,0	12,5	60,0	5,0

Примечание. Сумма процентов больше 100, так как возможны случаи одновременного доминирования двух типов профессии.

В настоящее время уже проведены исследования, из которых следует, что между профессиональными интересами и характерологическими особенностями личности существует определенная связь. Так, установлено (Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев), что учащиеся, проявляющие интерес к сфере «человек — человек» (по опроснику

ДДО Е. А. Климова), обнаруживают большую потребность в общении (фактор A по опроснику Кэттела), лучше работают в группе, чем индивидуально (фактор Q_2).

Проявляющие интерес к сфере «человек — техника» имеют более высокую стойкость и ригидное поведение, более реалистичны и независимы (I), более радикальны и склонны к экспериментам (фактор Q_1).

Для выбравших сферу «человек — художественный образ» характерными являются большая лабильность эмоций и потребность в общении, высокая импульсивность, большая эмоциональная чувствительность.

Для сферы «человек — знаковая система» характерны высокая ригидность поведения и стойкость эффекта, реалистичность и независимость.

У выбравших сферу «человек — природа» высоко выраженной оказалась сенситивность, высокая эмоциональная чувствительность в сочетании с большой уравновешенностью.

Эти и подобные им данные, на наш взгляд, позволяют утверждать, что за результатами диагностики по ДДО стоят не только осознаваемые профессиональные интересы, но и другие личностные образования: склонности, способности, соответствие характерологических особенностей личности требованиям профессии. Профессиональные интересы кристаллизуются и четко определяются в определенной степени по *механизму позитивного подкрепления*. Успешность личности в определенных видах деятельности способствует развитию и закреплению интереса к этим видам деятельности.

Именно в связи с такими представлениями, думается, трудно согласиться с существующей рекомендацией о том, что в процессе профконсультации для прогноза успешности будущей профессиональной деятельности следует в большей мере опираться на изучение характерологических особенностей личности, чем на результаты диагностики профессиональных интересов. Вообще, мы бы с осторожностью подходили к утверждению, что характерологические особенности всегда доминируют над профессиональными интересами. С одной стороны, характерологические особенности в целом действительно более ригидны, чем интересы. Но, с другой стороны, ярко выраженные профессиональные интересы как элемент в общей структуре мотивации личности часто оказываются чрезвычайно устойчивыми и всегда существенным образом влияют на удовлетворенность профессией, а также на успешность деятельности, в том числе и в процессе обучения профессии. Отношение к профессии, мотивы ее выбора (отражающие потребности, интересы, убеждения, идеалы) являются чрезвычайно важными (а при некоторых условиях и определяющими) факторами в отношении успешности профессионального обучения. Принципиально важно поэтому замечание В. Д. Шадрикова о том, что принятие профессии порождает желание выполнить ее определенным образом, порождает определенную детерминирующую тенденцию и служит исходным моментом формирования психологической системы деятельности (Шадриков В. Д., 1982). При этом понятно, что и отрыв интересов от возможностей неоптимален. Не случайно поэтому в процесс принятия профессии включаются как анализ мотивов, так и анализ собственных способностей. Дело облегчается тем, что профессиональные интересы и характерологические особенности личности, как мы только что видели, вполне определенным образом связаны друг с другом.

Проблема формирования устойчивого позитивного отношения к профессии является одним из актуальных вопросов педагогической психологии. Внутри нее еще немало нерешенных задач. Однако в силу предъявляемых к личности в современных условиях динамичного развития профессионального знания требований о непрерывном профессиональном образовании, постоянном профессиональном совершенствовании дальнейшая разработка указанной проблемы приобретает все большую значимость. Решение этой проблемы во многом зависит от совместных усилий педагога и психолога как на стадии профориентационной работы в школе, так и в процессе профессионального обучения. Усилия эти в основном сводятся к оказанию личности компетентной психолого-педагогической помощи *в ее поиске профессии для себя и себя в профессии*. Конечно, задача эта не из легких, но зато важна и благородна, ибо ее успешное решение позволит человеку в будущем не превратить свою профессиональную судьбу в дорогу без цели.

7.6. Мотивация педагога и удовлетворенность профессией

Коротко остановимся на вопросах связи удовлетворенности педагогом профессией с мотивацией его деятельности. Как показывают результаты наших исследований, удовлетворенность профессией имеет значимые корреляционные связи с оптимальностью мотивационного комплекса педагога (положительная связь, r = +0,409) и с уровнем эмоциональной нестабильности (отрицательная зависимость r = –0,585). Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий — внешней отрицательной.

Высокая эмоциональная нестабильность связана со снижением удовлетворенности профессией. Однако мы полагаем, что говорить о причинах и следствии надо с осторожностью; вряд ли возможно здесь их однозначно дифференцировать. (Тем более что сам по себе корреляционный анализ может лишь выявлять связи, но не определять, что есть причина, а что — следствие.) Действительно, с одной стороны, эмоциональная нестабильность личности сама по себе может обусловливать снижение удовлетворенности профессией в целом ряде случаев. Но, с другой стороны, низкая удовлетворенность, вызванная другими причинами (внутриличностный конфликт, профессиональные неудачи, невозможность удовлетворения основных потребностей и др.), может приводить к повышению эмоциональной нестабильности. Первое влияет на второе, второе — на первое; общий негативный эффект при этом постоянно поддерживается на высоком уровне или повышается. Подтверждает сказанное и обнаруженная в исследовании отрицательная корреляционная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога (А. А. Реан). Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем сильнее деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак» (которые начинают превалировать над мотивами,

связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

7.6.1. Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)

Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации. Напомним, что о внутреннем типе мотивации следует говорить, когда для личности имеет значимость деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются здесь на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

Инструкция

Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку из значимости для вас по пятибалльной шкале.

1	2	3	4	5
в очень незначительной мере	в достаточно незначительной мере	в небольшой, но и в не маленькой мере	в достаточно большой мере	в очень большой мере

1. Денежный заработок	1	2	3	4	5
2. Стремление к продвижению по работе	1	2	3	4	5
3. Стремление избежать критики со стороны рукодителей или коллег	1	2	3	4	5
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	1	2	3	4	5
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	1	2	3	4	5
6. Удовлетворение от самого процесса и результата труда	1	2	3	4	5
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности	1	2	3	4	5

Обработка

Подсчитываются показатели внутренней мотивации (*ВМ*), внешней положительной (*ВПМ*) и внешней отрицательной (*ВОМ*) в соответствии со следующими ключами.

$$ВМ = \frac{\text{оценка п. 6 + оценка п. 7}}{2};$$

$$ВПМ = \frac{\text{оценка п. 1 + оценка п. 2 + оценка п. 5}}{3};$$

$$ВОМ = \frac{\text{оценка п. 3 + оценка п. 4}}{2}.$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе, возможно, и дробное).

Интерпретация

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: *ВМ*, *ВПМ* и *ВОМ*.

К наилучшим, оптимальным мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний:

$$ВМ > ВПМ > ВОМ \text{ и } ВМ = ВПМ > ВОМ.$$

Наихудшим мотивационным комплексом является тип

$$ВОМ > ВПМ > ВМ.$$

Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

Например, нельзя два нижеприведенных мотивационных комплекса считать абсолютно одинаковыми.

	ВМ	*ВПМ*	*ВОМ*
1.	1	2	5
2.	2	3	4

И первый, и второй мотивационный комплекс относится к одному и тому же неоптимальному типу:

$$ВОМ > ВПМ > ВМ.$$

Однако видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет

место снижение показателя отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной и внутренней мотивации.

7.6.2. Удовлетворенность избранной профессией (методика А. А. Реана, модификация методик В. А. Ядова, Н. В. Кузьминой)

Методика позволяет определить удовлетворенность учителя избранной профессией на основе подсчета индекса удовлетворенности *ИУ*.

Первичная обработка заключается в подсчете баллов, выбранных испытуемыми при ответе на следующие вопросы (каждая шкала имеет 5-балльную градуировку).

Шкала А. Удовлетворены ли вы избранной профессией?

Шкала В. Хотели бы вы, оставаясь специалистом в своей области (биологом, историком, физиком и т. д.), работать не в школе?

Шкала С. Если бы вам снова пришлось выбирать профессию, выбрали бы вы профессию учителя?

Шкала А	1	2	3	4	5
Шкала В	1	2	3	4	5
Шкала С	1	2	3	4	5

Значения ответов: 1 — «нет»; 2 — «скорее нет, чем да»; 3 — «не знаю»; 4 — «скорее да, чем нет»; 5 — «да».

Обработка

Первичные баллы по **шкале В** переводятся в обратные следующим образом:

1 балл соответствует 5 единицам;

2 балла — 4 единицам;

3 балла — 3 единицам;

4 балла — 2 единицам;

5 баллов соответствуют 1 единице.

Подсчитывается индекс удовлетворенности *ИУ* как усредненная сумма баллов **по всем трем** шкалам.

ИУ = (А + В + С) / 3

Полученный результат сравнивается с нормативами:

от 1 до 1,5 балла — удовлетворенность очень низкая (неудовлетворенность);

от 1,6 до 2,5 балла — удовлетворенность ниже среднего;

от 2,6 до 3,5 балла — удовлетворенность средняя;

от 3,6 до 4,5 балла — удовлетворенность выше среднего;

от 4,6 до 5 баллов — удовлетворенность высокая.

7.6.3. Диагностика мотивации по тесту Х. Хекхаузена. Направленность теста

Тест Х. Хекхаузена является проективной методикой, направленной на изучение мотивации достижения. Второе название этого теста — «Методика ТАТ (моди-

фикация Х. Хекхаузена)». Тест направлен на диагностику двух мотивов: надежда на успех и боязнь неудачи. Оба мотива, как считается, связаны с мотивацией достижения. Однако надежда на успех является позитивной мотивацией, которая отражает надежду, ожидание, предположение субъекта о собственном успехе в деятельности. Мотив же боязни неудачи связан с боязнью, ожиданием субъектом неудачи, предположением о неуспехе собственной деятельности, это негативная мотивация, имеющая, кстати, много общего с мотивацией избегания.

Методы диагностики мотивации достижения имеют в целом большую историю. Методика тематического апперцептивного теста (ТАТ) в том виде, в каком она была предложена Х. Мюрреем, не во всем удовлетворяла диагностическую потребность измерения *отдельного* мотива. Это и побудило психологов заняться разработкой специального инструментария: проективного по типу, но направленного на измерение отдельных мотивов.

Большой вклад в разработку этого вопроса внесли Макклелланд, Аткинсон, Лоуэл. При создании своей методики ими были предприняты грандиозные усилия по валидизации. Мы здесь не будем описывать эту большую работу, обратим внимание лишь на два принципиальных и общих момента:

1. Испытуемым предлагалось, так же как и в ТАТ, придумать рассказы по картинкам. Однако тематика картинок была вполне определенной и относилась к достижениям.
2. В процессе экспериментов исследователи пытались создать у испытуемых различные мотивационные состояния. Это достигалось за счет того, что задания теста на разных этапах эксперимента предъявлялись испытуемым (и соответственно выполнялись ими) в различных условиях побуждения мотива достижения. К числу таких условий относились следующие экспериментальные ситуации: расслабляющие, нейтральные, ориентирующие на достижения, ситуации успеха, неудачи, чередования успеха и неудачи. Вся эта работа завершилась вполне четким определением ключевых категорий анализа рассказа и созданием проективной методики диагностики мотивации достижения.

Однако в описанном подходе при изменении мотива достижения часто смешивались две различные мотивационные тенденции: «надежда на успех» и «боязнь неудачи». Это смешение имело место на уровне ключевых категорий анализа, и, естественно, поэтому оно имело место на уровне заключения и интерпретации. Вместе с тем специально проведенные исследования вполне определенно подтвердили необходимость разделения этих двух мотивационных тенденций.

В связи с этим Х. Хекхаузеном была предпринята попытка создания теста, в котором были бы учтены обе указанные мотивационные тенденции. Эта попытка может быть признана успешной, а ее результатом является методика ТАТ (вариант Х. Хекхаузена) или тест Хекхаузена на измерение мотивации достижения.

Содержание теста

В тесте задается нейтральная инструкция, а картинки методики однозначно связаны с ситуацией достижения. Всего испытуемым предлагается шесть картинок, по которым необходимо составить рассказ. Три картинки задают успешные

ситуации, а на других трех ситуация развивается неуспешно. Заметим, однако, что такая оценка отражает лишь общую тенденцию и общий замысел автора теста. В целом же стимульный материал методики оставляет для испытуемого свободное пространство для проекций (в смысле «надежды на успех» или «боязни неудачи»), что подкрепляется и инструкцией к тесту, в которой сообщается, что это тест на воображение.

Инструкция

Это тест для исследования фантазии и способности к воображению. В вашем распоряжении 20 секунд, для того чтобы рассмотреть фотографию, и затем 5 минут, для того чтобы составить по ней историю. Каждый раз ставятся одни и те же четыре вопроса. Они должны помочь вам за короткое время составить полную историю. Старайтесь на каждый вопрос затрачивать около одной минуты. В конце у вас будет еще немного времени для завершения истории, прежде чем будет показана другая картинка. Постарайтесь составить истории так, чтобы они были по возможности живыми и интересными. Не описывайте просто то, что изображено на картинке. Сделайте из нее историю.

Нижеприведенные вопросы даются испытуемому на отдельном листе, напечатанные одним шрифтом, без каких-либо выделений и через равные промежутки:

1. Что здесь происходит, кто эти люди?
2. Как возникла эта ситуация, что произойдет дальше?
3. Что думает каждый изображенный на картинке человек, чего они хотят?
4. Что произойдет дальше, чем все это закончится?

Процедуры обработки и интерпретация

Центральный момент в обработке состоит в выявлении ключевых категорий анализа в текстах рассказов испытуемых по картинкам. Всего выделяется шесть категорий для мотива «надежда на успех» и семь категорий для мотива «боязнь неудачи». Эти ключевые категории и их лейтмотив, их основное содержание, сформулированное в концентрированном виде, могут быть заданы следующим образом.

Надежда на успех (*НУ*):

1. Потребность достижения успеха (*П*). Эта категория отмечается, если некто в рассказе устанавливает для себя позитивно сформулированную цель или чувствует себя стремящимся к такой цели (например: «Он хочет создать новый прибор»).
2. Инструментальная деятельность, направленная на достижение цели (*И*) (например: «Ученик весь погружен в решение задачи»).
3. Ожидание успеха (*У*) (например: «Он уверен, что его работа завершится успехом»).
4. Похвала как результат высокого достижения (*В*) (например: «Мастер одобряет образцовое изготовление изделия»).
5. Позитивное эмоциональное состояние, связанное с работой, достижением, успехом в осуществлении поставленной цели (*С*+) (например: «Выполнение домашнего задания доставляет ему удовольствие»).

6. Тема успеха (*Т*) как дополнительная весовая категория. Учитывается только в том случае, если тема успеха доминирует в содержании рассказа.

Боязнь неудачи (БН):

1. Потребность избежать неудачи (*ПИ*). Отмечается, когда имеет место постановка негативно сформулированной цели, явно присутствует желание событий, которые могли бы исключить неудачу, сожаление о поведении, которое привело к неудаче, или нерешительность и боязнь последствий неуспеха (например: «Он надеется, что мастер никак не прореагирует на ошибку»).
2. Инструментальная деятельность, направленная на избежание неудачи, а также ее возможных последствий (*ИИ*) (например: «Ученик прячется, чтобы учитель не вызвал его к доске»).
3. Неуверенность в успехе или удаче (*УН*) (например: «Если и на этот раз не получится, я опозорен»).
4. Обсуждение и критика вследствие недостаточности успеха (*К*) (например: «Если хочешь выдержать выпускной экзамен, то тебе следует сильнее стараться»).
5. Негативные переживания, связанные с работой или достижением (*С+*) (например: «Я наверняка допустил бы такую же ошибку»).
6. Неудача (*Н*), если ориентированное на успех поведение терпит провал (например: «Ученик запорол деталь»).
7. Тема неудачи (*ТН*) как дополнительная весовая категория. Учитывается, если в рассказе преобладает содержание, связанное с неудачей.

Дополнительные замечания

1. Категории обоих ключей могут учитываться только один раз в каждом рассказе.
2. Противоположные категории обоих ключей могут учитываться в одном рассказе одновременно.
3. Только темы успеха (*Т*) и неуспеха (*ТН*) взаимно исключают друг друга, т. е. не могут учитываться одновременно в одном рассказе.

Фиксация результатов анализа может производиться в виде таблицы (форма 11), см. табл. 7.4.

Таблица 7.4. Форма 11

Категория анализа	<u>П</u> ПИ	<u>И</u> ИИ	<u>У</u> УН	<u>В</u> К	<u>С+</u> С–	Н	<u>Т</u> ТН	Сумма
НУ								
БН								

В таблицу вносятся данные по всем шести картинкам. Определение доминирующего мотива (*НУ* или *БН*) производится через сопоставление суммы баллов по *НУ* (надежда на успех) и суммы баллов по *БН* (боязнь неудачи). Обе указанные

величины позволяют, кроме того, получить два производных показателя. Их сумма дает «общую мотивацию», которая, по существу, отражает силу мотивации (*СМ*) достижения:

$$СМ = НУ + БН.$$

Разность этих же мотивационных тенденций задает, так называемую «чистую надежду» (*НЧ*):

$$НЧ = НУ - БН.$$

Нетрудно заметить, что показатели силы мотивации и чистой надежды получаются из сумм различных категорий, которые порождены каждой из картинок, а также из сумм одинаковых категорий, которые порождены различными картинками.

Впоследствии Х. Шмальтом (Schmalt H., 1976) была сделана попытка разработки полупроективной методики, которая позволяла бы различать интенсивность и экстенсивность[1] мотива. В данном случае термин «полупроективная» указывает на объединение в методике идеи ТАТ с технологией тестовых опросников. В методике Шмальта к каждой картинке прилагается 18 стандартных высказываний. Причем все они, за исключением четырех избыточных, отражают ключевые категории анализа содержания при выявлении мотивов успеха и мотивов неудачи.

В практических целях при интерпретации результатов психодиагностики и проведении консультирования было бы целесообразно иметь краткие типичные описания личности с явно выраженной мотивацией надежды на успех или боязни неудачи. Анализ исследований, выполненных в рамках концепции мотивации достижений (Х. Хекхаузен, Д. С. Макклелланд, Д. Аткинсон, Х. Шмалт), позволил нам сделать следующие обобщенные описания.

Мотивированные на успех (надежда на успех — *НУ*)

В деятельности активны, инициативны. Если встречаются препятствия, ищут способы их преодоления. Продуктивность деятельности, активность в меньшей степени зависят от внешнего контроля. Отличаются настойчивостью в достижении цели. Склонны планировать свое будущее далеко вперед.

Предпочитают выбирать средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели, а нереалистически высокие — отклонять. То есть предпочитают рисковать расчетливо (обычно такая расчетливость ведет к суммарному успеху, поскольку не связана ни с незначительными успехами при заниженных целях, ни с невероятными, случайными успехами при завышенных целях).

В значительной степени (более значительной, чем у мотивированных на неудачу) выражен эффект Зейгарник.

В случае чередования успехов и неудач склонны к переоцениванию своих неудач.

При выполнении заданий проблемного характера, в условиях дефицита времени, результативность деятельности, как правило, улучшается.

Склонны к восприятию и переживанию времени как «целенаправленного и быстрого», а не бесцельно текущего («Время — стремительно несущийся всадник»).

[1] Экстенсивность мотива здесь связывается с учетом ситуационной детерминации проявления мотива достижения.

В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его привлекательность, скорее всего, возрастает. Вместе с тем притягательность задания особенно возрастает, если оно выбрано самим субъектом, а не просто предъявлено кем-то. При «навязывании» задания, в случае последующей неудачи, его привлекательность может не возрастать, а остаться на прежнем уровне.

Мотивированные на неудачу (боязнь неудачи — *БН*)

В деятельности менее инициативны. При выполнении ответственных заданий ищут причины отказа от них.

Предпочитают ставить экстремальные цели: выбирают задания либо заниженно легкие, либо нереалистично высокие по трудности.

Эффект Зейгарник выражен в меньшей степени, чем у мотивированных на успех.

В случае чередования успехов и неудач склонны к переоцениванию своих успехов, что, очевидно, объясняется эффектом контроля ожиданий.

При выполнении заданий проблемного характера в условиях дефицита времени результативность деятельности ухудшается.

Отличаются, как правило, меньшей настойчивостью в достижении цели (но из этой тенденции достаточно часто бывают исключения).

Склонны к восприятию и переживанию времени как «бесцельно текущего» («Время — это постоянно струящийся поток»).

Не склонны планировать свое будущее далеко вперед.

В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность, как правило, снижается. Причем притягательность задания будет снижаться независимо от того, «навязано» это задание извне или выбрано самим субъектом. Хотя в количественном отношении снижение притягательности во втором случае (выбрал сам) может быть меньшим, чем в первом (навязано кем-то).

ГЛАВА 8

Личность типа А

8.1. Личность типа А как психологический феномен

Понятия «личность типа А» и «поведение типа А» пришли в психологию личности из психосоматической медицины. М. Фридман и Р. Розенман (Friedman M., Rosenman R., 1975) подробно описали этот тип, особенности его поведения и психосоматические последствия, к которым такое поведение приводит. Анализ этих и многих других исследований в конце концов привел к формированию достаточно стойкого убеждения, что поведение типа А и обладание личностными особенностями этого типа являются фактором риска психоэмоционального дистресса.

Что же входит в понятие «личность типа А» и в паттерн А-поведения? Ядром личности типа А является сильно выраженное стремление к первенству, социальному превосходству, восприятие жизни как арены конкурентной борьбы, всегда актуальное желание быть неизменно первым, лучшим. Причем желание быть первым и лучшим во всем, чем занимается личность типа А. Не только в основном деле, в профессии, но и во всех второстепенных делах и в хобби. Важно быть первым в своей профессиональной деятельности, но важно быть лучшим и при игре в футбол или теннис, например. А если занялся коллекционированием, то «моя коллекция должна быть лучшей». И так во всех сферах социального взаимодействия личности типа А. Кроме того, для личности этого типа на поведенческом уровне характерно яркое проявление активности, напряженности, амбициозности, часто несдержанности в проявлении чувств, напористости и нетерпеливости в достижении цели. При встрече с препятствиями на пути к достижению поставленной цели личность типа А часто может проявлять не только настойчивость, но и агрессивность. Однако подчеркнем, что ядром личности является именно отмеченная выше доминирующая мотивация первенства и социальной конкуренции.

Другое часто употребляемое название личности типа А — «коронарный тип». Не случайно фундаментальная работа М. Фридмана и Р. Розенмана, посвященная описанию феномена личности типа А, называется «Тип А и его сердце». Многочисленные исследования констатируют, что сердечно-сосудистые заболевания (инфаркты, инсульты) встречаются у личностей типа А примерно в два раза чаще, чем у других людей. Это обстоятельство естественным образом связывается специалистами с личностными и поведенческими особенностями людей типа А.

Стрессогенность такого личностного паттерна и такого поведения признается очевидной. Очевидным признается и рассмотрение поведения типа А в качестве фактора риска психоэмоционального дистресса.

Распространенность личностей типа А неодинакова в разных социокультурных популяциях и колеблется в пределах от 45 до 76%. Таких людей больше в городах, чем в селах, их больше также в социально-экономически более развитых регионах (и странах), чем в менее развитых. Объединяя эти две тенденции, следовательно, можно говорить, что максимальная концентрация людей типа А будет наблюдаться в городах социально-экономически более развитых стран, а минимальная — в селах, которые находятся к тому же в слаборазвитых регионах.

Дополнительную интересную информацию на этот счет дают исследования феномена долгожительства. В начале 1980-х гг. было завершено крупное комплексное совместное советско-американское исследование феномена долгожительства. Предметом изучения был образ жизни как самих долгожителей, так и других людей из тех регионов, которые дают высокий процент долгожителей. В СССР исследование проводилось в республике Абхазия, а в США — в штате Кентукки. Исследование носило многоаспектный характер: изучались медицинские, социальные, психологические, этнографические аспекты проблемы. Было получено много интересных данных, касающихся образа жизни, способствующего долгожительству. Нас же в первую очередь интересует следующее. Оказалось, что поведение и личностные установки типа А нехарактерны как для самих долгожителей, так и вообще для образа жизни людей в обследованных регионах. Хотя в исследовании прямо и не использовался термин «тип А», но содержательный анализ выявленных и описанных поведенческих и личностных особенностей позволяет сделать именно этот вывод. Так, известно, что потребность в признании и в уважении является одной из базовых потребностей личности. Однако оказалось, что абсолютное большинство обследованных в связи с феноменом долгожительства людей не связывают реализацию этой потребности с конкурентным поведением, с достижением победы, социального превосходства над другими. Путями и критериями достижения уважения является нечто иное. А именно обилие родственников и друзей, их желание советоваться с человеком по собственным личным, семейным и бытовым проблемам и т. п. Таким образом, сам уклад жизни никак не подталкивает, не стимулирует и не актуализирует в человеке личностные и поведенческие особенности типа А. Однако далеко не так обстоит дело во многих других социокультурных средах, и особенно в регионах, продвинутых в плане урбанизации и социально-экономического развития, т. е. в так называемых цивилизованных регионах и странах. Очевидно, можно с большим основанием утверждать, что тип А — это тип личности и поведения, который не только одобряется, но и культивируется современной цивилизацией.

Итак, напомним, что в настоящее время очевидным признается рассмотрение поведения типа А в качестве фактора риска психоэмоционального дистресса и коронарных заболеваний. При этом считается, что таким психотравмирующим фактором для личности типа А является *неуспех* в социальной конкуренции, который рассматривается на субъективном уровне как фрустрация доминирующей мотивации — мотивации первенства, достижения, победы. Однако имеются экспериментальные данные, которые могут внести существенные коррективы в сложившиеся представления о том, что сам по себе неуспех в социальной конкуренции всегда является для личности типа А безусловным фактором психоэмоционального дистресса. Вместе

с тем мы можем с сожалением и некоторым удивлением констатировать, что эти экспериментальные данные до сих пор не стали предметом должного внимания, а потому как в литературе, так и в устных докладах сохраняется традиционная оценка любого неуспеха как основного фактора дистресса личности типа А.

Остановимся на эксперименте (Glass D., 1982), который ставит под сомнение сложившиеся представления о том, что любой неуспех в социальной конкуренции всегда является для личности типа А безусловным фактором дистресса. Людей типа А и типа Б пригласили поиграть в настольный теннис (под типом Б понимаются личности, для которых стремление к первенству не является значимой мотивацией, и именно поэтому они составляют противоположность личности типа А). В опытах участвовали молодые люди обоих типов, лишенные таких факторов риска коронарных заболеваний, как гипертония, атеросклероз, диабет, ожирение и курение. Каждому испытуемому предлагали сыграть девять партий в настольный теннис с другим испытуемым. В течение всей игры с помощью специального оборудования постоянно измерялись артериальное давление, частота пульса, содержание адреналина и др. Эксперимент вполне мог бы рассматриваться как чисто медицинский, в процессе которого изучается реакция организма на физическую нагрузку. Однако в действительности эксперимент носил вовсе не медицинский, а психологический характер. Дело в том, что партнером испытуемых по игре, который также был представлен как участник эксперимента, на самом деле был помощник экспериментатора — специально приглашенный теннисист высокого класса. Перед ним стояла одна задача — выигрывать. Гипотеза исследования понятна. Так как ядром личности типа А является мощная ориентация на победу, выигрыш, успех, то проигрыш как блокирование реализации этой мотивации должен приводить к серьезному психоэмоциональному напряжению. У людей типа Б такой реакции на игровое поражение быть не должно. Эксперимент провели по всем правилам. Все испытуемые проиграли. Но... Значимых различий по уровню психоэмоционального напряжения, по всем фиксируемым психофизиологическим показателям между группами людей типа А и типа Б обнаружено не было. Уже сами по себе эти факты представляют значительную ценность. Однако эксперимент на этом не был закончен. Следующий этап эксперимента был таким. Помощнику было дано задание не просто выигрывать у испытуемых, но в процессе игры вербально подмечать неуспех партнера, выказывая пренебрежительное отношение к сопернику. Когда эксперимент был проведен по такой схеме, различия между группами А и Б были немедленно обнаружены. В этих условиях все фиксируемые показатели у лиц типа А повышались существенно сильнее, чем у лиц типа Б. Таким образом, не просто соперничество, а превращение его в конфликтное взаимодействие ведет к значительному нарастанию психоэмоционального напряжения у лиц типа А, вызывает у них такие нарушения физиологической регуляции, которые способствуют возникновению коронарной патологии.

Этот эксперимент, а также другие психологические исследования и наблюдения (мы имеем здесь в виду также и наши собственные данные) позволяют сделать и более широкие обобщения. Для личности типа А в социальной конкуренции является фатальным и безусловным фактором психоэмоционального дистресса не сам по себе неуспех, а то, как реагируют на этот неуспех окружающие. Более того, в определенном смысле можно даже абстрагироваться и от идеи «направленности реагирования» окружающих, т. е. от акцента на идее, «**как**» реагируют окружающие на неуспех. Оказывается, само по себе *любое подмечание* неуспеха личности типа А,

подчеркивание и обращение внимания на ее неудачу в конкурентном социальном взаимодействии ведет к росту внутреннего напряжения. Для того чтобы вызвать негативный эффект, такое подмечание неуспеха необязательно должно носить характер отрицательной оценки (пренебрежительное отношение, подтрунивание), но может быть и нейтральным по форме или даже носить внешне положительный характер (сочувствие по поводу неуспеха с акцентированием внимания на ключевых травмирующих дескрипторах «проигрыш», «соперник», «поражение» и т. п.). В одном из наших исследований (Реан А. А., 1987) было обнаружено значительное повышение психоэмоционального напряжения у лиц типа А в ситуации спортивного проигрыша (игра в настольный теннис) при абсолютно *нейтральном подмечании* соперником неуспеха партнера. Нейтральное подмечание соперником (который являлся помощником экспериментатора) неуспеха партнера состояло в постоянной вербализации счета игры в сравнительной форме: «4 : 1, я веду», «6 : 2 в мою пользу» и т. д. Такого негативного эффекта не отмечалось, когда игра шла в основном без комментариев или вербализация не была связана с подмечанием неуспеха партнера («смена подачи», «шарик ушел» и т. п.).

8.2. Опросник Дженкинса

Наибольшее распространение в различных исследованиях личности типа А получил опросник, предложенный Д. Дженкинсом (Jenkins Activity Survey — JAS; Jenkins et al., 1967). Впервые опросник был переведен на русский язык и адаптирован в Каунасском медицинском институте А. А. Гоштаутасом.

Опросник Д. Дженкинса состоит из 61 вопроса и двух-пяти вариантов ответов. Из предложенных вариантов ответов испытуемый должен выбрать только один вариант, наиболее ему подходящий. Каждому из предложенных ответов присужден определенный балльный вес, от 1 до 13 баллов, причем 1 балл присужден варианту, который наиболее отражает поведение типа А. Направленность, по которой суммируются баллы определенных вопросов, не обязательно совпадает с порядковым номером ответа по расположению в опроснике. В табл. 8.1 показана направленность суммирования баллов по ответам для получения итоговой оценки типа А.

Таблица 8.1. Направленность суммирования баллов по ответам для получения итоговой оценки типа А

Число вариантов ответа	Номера вопросов (наибольший по номеру ответ оценивается одним баллом)	Направленность ответов (наименьший по номеру ответ оценивается одним баллом)
2	35, 40, 47, 48	6, 61
3	1,2, 15, 18, 22, 32, 36, 38, 39, 41, 44, 45, 49, 50	3, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 34, 37, 42, 43, 51
4	13, 16, 24, 27, 46	7, 12, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33
5	60	4, 52, 53, 54, 55, 56

Если вопрос содержит два варианта ответа, то один из них оценивается одним баллом (т. е. тип А, см. табл. 8.1), а другой 13 баллами (тип Б). Если вопрос содержит три варианта ответа, то промежуточный оценивается 7 баллами, при четырех вариантах ответа баллы распределяются в следующей очередности: 1, 5, 9, 13; а при пяти — 1, 4, 7, 10, 13. В итоговую оценку не рекомендуется включать вопросы 57, 58, 59, так как они имеют неопределенный вариант ответа. Диагностическое суждение о выраженности поведения типа А принимается на основании итоговой балльной оценки: до 335 — тип А, от 336 до 459 — тип АБ, от 460 и выше — тип Б.

Текст опросника

1. Бывает ли, что вам трудно выбрать время, чтобы сходить в парикмахерскую?
   1) Никогда.
   2) Иногда.
   3) Почти всегда.
2. У вас такая работа, которая взбадривает, будоражит вас?
   1) Меньше, чем работа большинства людей.
   2) Примерно так же, как работа большинства людей.
   3) Больше, чем работа большинства людей.
3. Ваша повседневная жизнь в основном наполнена:
   1) Делами, требующими решения.
   2) Обыденными делами.
   3) Делами, которые вам скучны.
4. Одни люди живут спокойной, размеренной жизнью. Жизнь других часто переполнена неожиданностями, неопределенными обстоятельствами и осложнениями. Как часто вам приходится сталкиваться с такого рода крупными и мелкими событиями?
   1) Несколько раз в день.
   2) Примерно раз в день.
   3) Несколько раз неделю.
   4) Раз в неделю.
   5) Раз в месяц или реже.
5. В случае если вас что-то гнетет, давит или люди слишком многого требуют от вас, вы:
   1) Теряете аппетит и (или) меньше едите.
   2) Едите больше и чаще обычного.
   3) Не замечаете никаких существенных изменений в (привычном) аппетите.
6. В случае если вас что-то гнетет, давит или у вас есть заботы, вы:
   1) Немедленно принимаете соответствующие меры.
   2) Тщательно обдумываете, прежде чем начинать действовать.

7. Как быстро вы обычно едите?
   1) Я обычно кончаю есть первым.
   2) Я ем немного быстрее других.
   3) Я ем с такой же скоростью, как и большинство людей.
   4) Я ем медленнее, чем большинство людей.
8. Ваша жена (муж) или друзья когда-либо говорили вам, что вы едите чересчур быстро?
   1) Да, часто.
   2) Да, раз или два.
   3) Нет, мне никто никогда этого не говорил.
9. Как часто вы делаете несколько дел одновременно, например работаете и едите?
   1) Я делаю несколько дел одновременно всякий раз, когда это возможно.
   2) Я делаю это только тогда, когда не хватает времени.
   3) Я делаю это редко или никогда.
10. Когда вы слушаете кого-либо и этот человек слишком долго не может закончить свою мысль, вы чувствуете желание его подогнать?
   1) Часто.
   2) Иногда.
   3) Почти никогда.
11. Как часто вы действительно «заканчиваете» мысль медленно говорящего, чтобы ускорить разговор?
   1) Часто.
   2) Иногда.
   3) Почти никогда.
12. Как часто ваши близкие или друзья замечают, что вы невнимательны, если вам говорят о чем-то слишком подробно?
   1) Раз в неделю или чаще.
   2) Несколько раз в месяц.
   3) Почти никогда.
   4) Никогда.
13. Если вы говорите своей жене (мужу) или другу, что придете в определенное время, то как часто вы опаздываете?
   1) Иногда.
   2) Почти никогда.
   3) Никогда.
   4) Я абсолютно никогда не опаздываю.
14. Бывает ли, что вы торопитесь к месту назначения, хотя времени вполне достаточно?
   1) Часто.

2) Иногда.
3) Почти никогда.

15. Предположим, что вы должны с кем-то встретиться в условное время, например на улице, в вестибюле ресторана, на почте и т. п., и этот человек опаздывает уже на 10 минут, вы:
  1) Сядете и подождете.
  2) Будете прохаживаться в ожидании.
  3) Как правило, у вас с собой книга или газета, чтобы было чем заниматься в ожидании.
16. Если вам приходится стоять в очереди, например в столовой, в магазине и т. п., то вы:
  1) Спокойно ждете своей очереди.
  2) Испытываете нетерпение, но не показываете этого.
  3) Чувствуете такое нетерпение, что это замечают окружающие.
  4) Отказываетесь стоять в очереди и пытаетесь найти способ избежать потери времени.
17. Если вы играете в игру, в которой есть элемент соревнования (например, в шахматы, в волейбол и т. п.), то вы:
  1) Напрягаете все силы для победы.
  2) Стараетесь выиграть, но не слишком усердно.
  3) Играете скорее для удовольствия, чем серьезно.
18. Представьте, что вы и ваши друзья (или сотрудники) начинаете новую работу. Что вы думаете о соревновании в этой работе?
  1) Предпочитаю избегать этого.
  2) Принимаю, так как это неизбежно.
  3) Получаю от этого удовольствие.
19. Когда вы были моложе, большинство людей считало, что вы:
  1) Часто стараетесь (и по-настоящему хотите) быть во всем первым и лучшим.
  2) Иногда стараетесь, и вам нравится быть во всем первым и лучшим.
  3) Обычно вам хорошо так, как есть (обычно вы расслаблены).
  4) Вы всегда расслаблены и не соревнуетесь.
20. Каким, по вашему мнению, вы являетесь в настоящее время?
  1) Часто стараетесь (и по-настоящему хотите) быть во всем первым и лучшим.
  2) Иногда стараетесь, и вам нравится быть во всем первым и лучшим.
  3) Обычно вам хорошо так, как есть (обычно вы расслаблены).
  4) Вы всегда расслаблены и не соревнуетесь.
21. По мнению вашей жены (мужа) или близкого друга, вы:
  1) Часто стараетесь (и по-настоящему хотите) быть во всем первым и лучшим.

2) Иногда стараетесь, и вам нравится быть во всем первым и лучшим.
3) Обычно вам хорошо так, как есть (обычно вы расслаблены).
4) Вы всегда расслаблены и не соревнуетесь.

22. Как оценивают ваши близкие вашу общую активность (вообще)?
1) Слишком медленный, надо быть активнее.
2) Около среднего, всегда чем-то занят.
3) Слишком активный, надо придерживать.

23. Согласились бы хорошо знающие вас люди с мнением, что вы относитесь к своей работе слишком серьезно?
1) Да, абсолютно.
2) Да, возможно.
3) Возможно, нет.
4) Абсолютно нет.

24. Согласились бы хорошо знающие вас люди, что вы менее энергичны, чем большинство людей?
1) Да, абсолютно.
2) Да, возможно.
3) Возможно, нет.
4) Абсолютно нет.

25. Согласились бы хорошо знающие вас люди, что за короткое время вы способны сделать много работы?
1) Да, абсолютно.
2) Да, возможно.
3) Возможно, нет.
4) Абсолютно нет.

26. Согласились бы хорошо знающие вас люди, что вы быстро сердитесь (раздражаетесь)?
1) Да, абсолютно.
2) Да, возможно.
3) Возможно, нет.
4) Абсолютно нет.

27. Согласились бы хорошо знающие вас люди, что вы живете мирной и спокойной жизнью?
1) Да, абсолютно.
2) Да, возможно.
3) Возможно, нет.
4) Абсолютно нет.

28. Согласились бы хорошо знающие вас люди, что вы большинство дел делаете в спешке?
1) Да, абсолютно.

2) Да, возможно.
3) Возможно, нет.
4) Абсолютно нет.

29. Согласились бы хорошо знающие вас люди, что вас радует соревнование (состязание) и вы очень стараетесь выиграть?
   1) Да, абсолютно.
   2) Да, возможно.
   3) Возможно, нет.
   4) Абсолютно нет.
30. Какой характер был у вас, когда вы были моложе?
   1) Вспыльчивый и с трудом поддающийся контролю.
   2) Вспыльчивый, но поддающийся контролю.
   3) Вполне уравновешенный (не было проблем).
   4) Почти никогда не сержусь (не выхожу из себя).
31. Каков ваш характер сегодня?
   1) Вспыльчивый и с трудом поддающийся контролю.
   2) Вспыльчивый, но поддающийся контролю.
   3) Вполне уравновешенный (не было проблем).
   4) Почти никогда не сержусь (не выхожу из себя).
32. Когда вы погружены в работу и кто-либо (не начальник) прерывает вас, что вы обычно чувствуете при этом?
   1) Я чувствую себя хорошо, потому что после неожиданного перерыва работается лучше.
   2) Я чувствую лишь легкую досаду.
   3) Я чувствую раздражение, потому что большинство таких перерывов излишни.
33. Если повторяющиеся прерывания действительно вас разозлили, вы:
   1) Отвечаете резко.
   2) Отвечаете в спокойной форме.
   3) Попытаетесь сделать что-то, чтобы предотвратить прерывания.
   4) Попытаетесь найти более спокойное место, если это возможно.
34. Как часто вы выполняете работу, которую должны закончить к определенному сроку?
   1) Ежедневно или чаще.
   2) Еженедельно.
   3) Ежемесячно.
35. Работа, которую должны закончить к определенному сроку, как правило:
   1) Не вызывает напряжения, потому что она привычна, однообразна.
   2) Вызывает сильное напряжение, потому что срыв срока может повлиять на работу целой группы людей.

36. Вы сами себе определяете сроки выполнения на работе и дома?
    1) Нет.
    2) Да, но только изредка.
    3) Да, раз в неделю или чаще.
37. Качество работы, которую вы выполняете к концу назначенного срока, бывает:
    1) Лучше.
    2) Обычное.
    3) Хуже.
38. Бывает ли, что вы на работе одновременно выполняете два задания, делая то одно, то другое?
    1) Нет, никогда.
    2) Да, но только в исключительных случаях.
    3) Да, регулярно.
39. Будете ли вы довольны, если останетесь на нынешней должности следующие пять лет?
    1) Да.
    2) Нет, я бы хотел продвинуться.
    3) Конечно, нет, я делаю все для того, чтобы меня повысили, и буду очень расстроен, если этого не случится.
40. Если бы вам пришлось выбирать, то что бы вы выбрали?
    1) Небольшую прибавку в заработной плате без продвижения в должности.
    2) Продвижение в должности без повышения зарплаты.
41. К концу отпуска вы:
    1) Хотите продлить его еще на недельку.
    2) Чувствуете, что готовы вернуться к обычной работе.
    3) Вам хочется, чтобы отпуск кончился и вы могли вернуться к работе.
42. Бывало так, что за последние три года вы брали меньше дней отпуска, чем положено?
    1) Да.
    2) Нет.
    3) На моей работе это невозможно.
43. Бывает ли, что во время отпуска вы не можете перестать думать о работе?
    1) Да, часто.
    2) Да, иногда.
    3) Нет, никогда.
44. В последние три года вы получали письменную благодарность, персональную премию и т. п.?
    1) Нет, никогда.

2) Иногда.

3) Да.

45. Как часто вы приносите работу домой или изучаете дома материалы, связанные с работой?

1) Редко или никогда.

2) Раз в неделю или чаще.

5) Чаще, чем раз в неделю.

46. Как часто вы остаетесь на своей работе после того, как работа закончена, приходите в неурочное время на работу?

1) На моей работе это невозможно.

2) Редко или никогда.

3) Иногда (реже, чем раз в неделю).

4) Раз в неделю или чаще.

47. Вы обычно остаетесь дома, если у вас озноб и повышенная температура?

1) Да.

2) Нет.

48. Если вы чувствуете, что начинаете уставать от работы, то вы:

1) Некоторое время работаете медленно, пока силы не вернутся к вам.

2) Продолжаете работать в прежнем темпе, несмотря на усталость.

49. Когда вы находитесь в группе, другие ожидают от вас, что вы будете руководить?

1) Редко.

2) Не чаще, чем о других.

3) Чаще, чем о других.

50. Вы записываете распорядок для памяти, что нужно делать?

1) Никогда.

2) Иногда.

3) Часто.

51. Если кто-то поступает в отношении вас нечестно, вы:

1) Прямо указываете ему на это.

2) Испытываете некоторую нерешительность относительно того, стоит ли говорить об этом.

3) Ничего не говорите об этом.

52. Сравнительно с другими, выполняющими такую же работу, что и вы, вы прилагаете:

1) Гораздо больше усилий.

2) Несколько больше усилий.

3) Примерно столько же усилий.

4) Немного меньше усилий.

53. Сравнительно с другими, выполняющими такую же работу, что и вы, в смысле ответственности, вы чувствуете:
    1). Значительно большую ответственность.
    2) Несколько большую ответственность.
    3) Примерно такую же ответственность.
    4) Несколько меньшую ответственность.
    5) Значительно меньшую ответственность.
54. Сравнительно с другими, выполняющими такую же работу, что и вы, вы чувствуете необходимость торопиться:
    1) Гораздо больше.
    2) Незначительно больше.
    3) Столько же.
    4) Несколько меньше.
    5) Гораздо меньше.
55. Сравнительно с другими, выполняющими такую же работу, что и вы, в отношении пунктуальности:
    1) Вы значительно более пунктуальны.
    2) Несколько более пунктуальны.
    3) Примерно так же.
    4) Незначительно менее пунктуальны.
    5) Значительно менее пунктуальны.
56. Сравнительно с другими, выполняющими такую же работу, что и вы, ваше отношение к жизни:
    1) Гораздо более серьезное.
    2) Несколько более серьезное.
    3) Такое же.
    4) Несколько менее серьезное.
    5) Значительно менее серьезное.
57. Сравнительно с работой, которую вы выполняли 10 лет назад, сейчас вы:
    1) Больше часов работаете в течение недели.
    2) Столько же часов работаете в течение недели.
    3) Меньше часов работаете в течение недели.
    4) Трудно сказать.
58. Сравнительно с работой, которую вы выполняли 10 лет назад, нынешняя работа:
    1) Требует меньше ответственности.
    2) Требует столько же ответственности.
    3) Требует большей ответственности.
    4) Трудно сказать.

59. Сравнительно с работой, которую вы выполняли 10 лет назад, нынешняя работа:
    1) Пользуется большим престижем.
    2) Пользуется таким же престижем.
    3) Пользуется меньшим престижем.
    4) Трудно сказать.
60. Сколько разных работ (должностей) вы сменили за последние 10 лет (укажите, пожалуйста, любые изменения в характере работы или же в месте работы и т. п.)?
    1) Не менял или менял одну.
    2) Две.
    3) Три.
    4) Четыре.
    5) Пять или более.
61. За последние 10 лет вы ограничили число своих развлечений из-за недостатка времени?
    1) Да.
    2) Нет.

ГЛАВА 9

Агрессия личности

9.1. Агрессия как психологический феномен

В последнее время тема агрессии стала едва ли не самой популярной в мировой психологии. Ей посвящено огромное множество статей и книг. В Европе и Америке регулярными стали международные конференции, симпозиумы и семинары по этой проблематике. Очевидно, это не мода. Скорее, пожалуй, это реакция психологов на беспрецедентный рост агрессии и насилия в цивилизованном XX веке. Реакция, на наш взгляд, вполне адекватная и своевременная. Пока трудно сказать, привело ли значительное *количество* исследований и публикаций по этой теме к появлению нового *качества*, к новому, более глубокому и непротиворечивому пониманию нами существа агрессивного поведения человека.

Проблема агрессии изучается не только психологией, но и другими науками со специфичной системой методов. Однако, как заметил однажды выдающийся философ Бертран Рассел, проблема различия между любовью и ненавистью принадлежит преимущественно психологии. Думаем, вполне можно согласиться с этой мыслью. По крайней мере, сами психологи вряд захотят ее оспаривать. Объективно можно констатировать, что на сегодняшний день наиболее впечатляющие результаты в изучении природы и механизмов агрессивного поведения человека достигнуты именно в психологической науке.

Конечно, есть в этой интересной и сложной области еще много нерешенных проблем. Пожалуй, вопросов остается едва ли меньше, чем получено ответов. Что, впрочем, естественно, так как многие исследования, отвечая на один вопрос, тут же приводят к возникновению нового вопроса. Одна из проблем состоит, как это ни покажется странным, уже в самом определении того, что есть агрессия. Агрессия — это характеристика только поведения, т. е. это обязательно *действие*, или агрессия также включает в себя мотив, установку, эмоцию? Как соотносится понятие «агрессия» с понятием «намерение»? Следует ли говорить об агрессии применительно только к живым существам? Можно ли считать действия агрессивными, когда реципиент не стремится избежать нападения? Всегда ли агрессия — это зло или она может иметь конструктивную природу? На какие-то из этих вопросов имеются ответы, в той или иной мере разделяемые большинством специалистов, какие-то вопросы остаются пока дискуссионными. Так, например, некоторые исследователи считают,

что термин «агрессия» уместно использовать применительно лишь к тем случаям, когда жертва *стремится* избежать причинения ей физического или морального ущерба. В частности, такой взгляд на проблему подразумевает исключение из числа поведенческих проявлений, квалифицируемых как агрессия, тех специфических действий, которые совершаются в контексте садомазохистских отношений. Однако эта позиция представляется достаточно уязвимой. Ведь вне зависимости от того, идет ли речь о насилии в рамках ритуализованных взаимоотношений садомазохистской пары (группы) или об «обычном» избиении или изнасиловании, с точки зрения *психологии личности* и в том и в другом случае речь идет об агрессии и все различия лежат не в личностно-психологической, а в правовой плоскости. По существу, в садомазохистских отношениях мы имеем дело с отреагированием (проявлением) агрессивных импульсов, но только в социально допустимой форме.

В этом же контексте может быть поставлен и вопрос о том, как следует квалифицировать действия субъекта, направленные на сознательное причинение вреда себе самому. Должны ли такие действия рассматриваться как агрессия? Ответ на этот вопрос также будет зависеть от того, включается или нет в определение агрессии критерий о наличии у потенциальной жертвы стремления избежать нападения (ущерба). При одной позиции членовредительство или суицид рассматриваются как проявление аутоагрессии, при другой — говорить в этих случаях об агрессии считается неправомерным.

Агрессия, по определению, многими специалистами связывается с намеренным причинением вреда *живым существам*. Введение такого критерия в большинство существующих определений агрессии представляется вполне обоснованным. Р. Бэрон (Baron R., 1994) специально фиксирует внимание на данном критерии и подчеркивает, что в качестве агрессивных могут рассматриваться только те действия, которые причиняют вред живым существам. Однако и здесь есть свои проблемы. Как, скажем, должно интерпретироваться битье посуды во время ссоры? Это вообще не агрессия («вред не наносится живым существам») или все-таки агрессия, но только в том случае, если это посуда жертвы, а не агрессора? Названный критерий можно, как кажется, принять, но при одном очевидном уточнении: вред (ущерб) *человеку* может наноситься и посредством причинения вреда любому *неживому объекту*, от состояния которого зависит физическое или психологическое благополучие человека. Существует и более общая точка зрения. Так, Э. Фромм (Fromm E., 1973) определяет агрессию широко, как намеренное причинение ущерба не только человеку или животному, но и вообще всякому неживому объекту. При таком широком взгляде вообще все действия подобного «разрушительного» типа есть агрессия, все они имеют общую психологическую природу, сходную мотивацию и в конечном счете представляют собой отреагирование агрессивных импульсов на эрзац-объекты. Несмотря на различия в определении понятия агрессии у разных авторов, идея причинения ущерба (вреда) другому субъекту присутствует практически всегда (Baron R., 1977; Buss B. A., 1961; Berkowitz L., 1962; Lorenz K., 1963 и др.). Итак, под агрессией мы будем понимать любые **намеренные действия**, **которые направлены на причинение ущерба другому человеку**, **группе людей или животному**. Если говорить о внутривидовой агрессии, то определение становится еще более кратким и должно связываться с причинением ущерба другому человеку или группе людей.

Понятия «агрессия» и «агрессивность» несинонимичны. Под агрессивностью в дальнейшем мы будем понимать **свойство личности**, **выражающееся в готовности**

к агрессии. Таким образом, агрессия есть определенные **действия**, причиняющие ущерб другому объекту; а агрессивность — это готовность к агрессивным действиям в отношении другого, которую обеспечивает (подготавливает) готовность личности воспринимать и интерпретировать поведение другого соответствующим образом. В этом плане, очевидно, можно говорить о потенциально **агрессивном восприятии** и потенциально **агрессивной интерпретации** как об устойчивых личностных особенностях мировосприятия и миропонимания.

Различие понятий «агрессия» и «агрессивность» приводит к важным следствиям. А именно: не за всякими агрессивными действиями субъекта действительно стоит агрессивность личности. И с другой стороны, агрессивность человека вовсе не всегда проявляется в явно агрессивных действиях. Проявление (или непроявление) агрессивности как личностного свойства в определенных актах поведения, в виде агрессивных действий, всегда является результатом сложного взаимодействия транситуативных и ситуационных факторов. В случае агрессивных действий неагрессивной личности в основе генеза, первопричины этих действий лежит фактор ситуации. В случае же агрессивных действий агрессивной личности во взаимодействии транситуативных и ситуационных факторов примат принадлежит личностным качествам. Для данной, относительно частной[1] проблемы справедлив тот общий подход, который уже развивался в наших предыдущих работах (Реан А. А., 1991): во взаимодействии транситуативных и ситуационных факторов в большинстве случаев транситуативным принадлежит роль детерминант поведения, а ситуационным — роль модуляторов. Эта позиция противоречит как пандетерминированному личностному подходу, игнорирующему влияние ситуации на поведение личности, так и модному в последние годы ситуационному подходу (Nisbett R., Ross L., 1982), который в своем радикальном выражении считает теорию личностной детерминации поведения просто фундаментальной ошибкой атрибуции.

В настоящее время не существует общепринятой теории агрессии. Наиболее фундаментальными и детально проработанными концепциями являются инстинктивистская теория агрессии (S. Freud, K. Lorenz), фрустрационная теория агрессии (J. Dollard, N. Miller), теория социального научения (A. Bandura), теория переноса возбуждения (D. Zillmann), когнитивные модели агрессивного поведения (L. Berkowitz). Кроме того, имеются многочисленные частные варианты каждой из названных базовых теорий. Все указанные концепции имеют свои сильные и слабые стороны, но ни одна из них не может пока претендовать по своему объяснительному потенциалу на исчерпывающее объяснение агрессивного поведения человека. Вместе с тем следует отметить, что наиболее доказательными, непротиворечивыми и *верифицированными* на сегодняшний день являются фрустрационная теория и концепция социального научения агрессии.

9.2. Опросник Басса—Дарки

Опросник BDHI (Buss—Durkee Hostility Inventory) был разработан американскими психологами А. Бассом и А. Дарки (Buss A., Durkee A., 1957). Конструируя опросник, Басс вначале разграничил враждебность и агрессию. *Враждебность* была определе-

[1] Частной относительно психологии личности вообще.

на им как реакция отношения, скрытно-вербальная реакция, которой сопутствуют негативные чувства и негативная оценка людей и событий. *Агрессию* он определил как ответ, содержащий стимулы, способные причинить вред другому существу. Дальнейшая дифференциация проводилась в направлении выделения подклассов внутри враждебности и агрессии. В результате Басс и Дарки выделили два вида враждебности (обида и подозрительность) и пять видов агрессии (физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм и вербальная агрессия).

1. Физическая агрессия — использование физической силы против другого лица.
2. Косвенная агрессия понимается как агрессия, которая окольным путем направлена на другое лицо (сплетни, злобные шутки), или как агрессия, которая ни на кого не направлена (взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топанье ногами и т. п.).
3. Раздражение — готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).
4. Негативизм — оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства. Это поведение может проявляться в диапазоне от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.
5. Обида — зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или вымышленные (мнимые) страдания.
6. Подозрительность — недоверие и осторожность по отношению к людям, основанная на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.
7. Вербальная агрессия — выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).
8. Чувство вины — выражение возможного убеждения субъекта в том, что он является плохим человеком, поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

При составлении опросника Басс и Дарки исходили из того, что вопрос может относиться только к одной форме агрессии. Особое внимание уделялось такой формулировке вопросов, чтобы в наибольшей степени ослабить влияние мотивации социального одобрения, а также защитные тенденции испытуемых, связанные с нежеланием показаться агрессивными. При формулировании вопросов все это достигалось (Бэрон Р., Ричардсон Д., 1997) за счет того, что: 1) предполагалось, что агрессивное поведение уже имеет место, и спрашивалось просто о форме его проявления; 2) в формулировках вопросов предлагалось оправдание для агрессии; 3) использовались охотно одобряемые идиомы (например, «если меня не попросят по-хорошему, я не выполню просьбы»).

Вопросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый должен дать ответы «да» или «нет».

Текст опросника

1. Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим.

2. Иногда сплетничаю о людях, которых не люблю.
3. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
4. Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню просьбы.
5. Я не всегда получаю то, что мне положено.
6. Я знаю, что люди обычно говорят обо мне за моей спиной.
7. Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать.
8. Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести.
9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
10. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами.
11. Я всегда снисходителен к чужим недостаткам.
12. Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его.
13. Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами.
14. Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружественно, чем я ожидал.
15. Я часто бываю не согласен с людьми.
16. Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь.
17. Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему.
18. Когда я раздражаюсь, я иногда хлопаю дверьми.
19. Я гораздо более раздражителен, чем кажется окружающим.
20. Если кто-то строит из себя начальника, то я всегда поступаю ему наперекор.
21. Меня немного огорчает моя судьба.
22. Я думаю, что многие люди не любят меня.
23. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.
24. Люди, увиливающие от работы, должны испытывать чувство вины.
25. Тот, кто оскорбляет меня и мою семью, напрашивается на драку.
26. Я не способен на грубые шутки.
27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмехаются.
28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались.
29. Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится.
30. Довольно много людей завидуют мне.
31. Я требую, чтобы люди уважали мои права.
32. Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей.
33. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их «щелкнули по носу».
34. От злости я иногда бываю мрачен.
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь.
36. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю на него внимания.

37. Хотя я и не показываю этого, меня иногда гложет зависть.
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если я злюсь, я не прибегаю к «сильным» выражениям.
40. Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены.
41. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
42. Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь.
43. Иногда люди раздражают меня одним своим присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».
46. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать все, что я о нем думаю.
47. Я делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь.
49. С детства я никогда не проявлял вспышек гнева.
50. Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться.
51. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко работать.
52. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.
53. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.
55. Я дерусь не реже и не чаще, чем другие.
56. Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее.
57. Иногда я чувствую, что готов первым начать драку.
58. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
59. Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю.
60. Когда я выхожу из себя, то начинаю говорить людям гадости.
61. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав мне нужно применить физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу кулаком по столу.
64. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
65. У меня нет врагов, которые бы хотели мне навредить.
66. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.
67. Я часто думаю, что жил неправильно.
68. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки.
69. Я не раздражаюсь из-за мелочей.
70. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.

71. Я часто только угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.
72. В последнее время я стал занудой.
73. В споре я часто повышаю голос.
74. Обычно я стараюсь скрывать свое плохое отношение к людям.
75. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

Ключи к тесту

1. Физическая агрессия:
1 балл за каждое «да» на вопросы: 1, 25, 33, 48, 55, 62, 68;
1 балл за каждое «нет» на вопросы: 9, 17, 41.
2. Косвенная агрессия:
1 балл за каждое «да» на вопросы: 2, 10, 18, 34, 42, 56, 63;
1 балл за каждое «нет» на вопросы: 26, 49.
3. Раздражение:
1 балл за каждое «да» на вопросы: 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72;
1 балл за каждое «нет» на вопросы: 11, 35, 69.
4. Негативизм:
1 балл за каждое «да» на вопросы: 4, 12, 20, 28;
1 балл за каждое «нет» на вопрос: 36.
5. Обида:
1 балл за каждое «да» на вопросы: 5, 13, 21, 29, 37, 51, 58;
1 балл за каждое «нет» на вопрос: 44.
6. Подозрительность:
1 балл за каждое «да» на вопросы: 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59:
1 балл за каждое «нет» на вопросы: 65, 70.
7. Вербальная агрессия:
1 балл за каждое «да» на вопросы: 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60,71, 73;
1 балл за каждое «нет» на вопросы: 39, 66, 74, 75.
8. Чувство вины:
1 балл за каждое «да» на вопросы: 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

Индекс враждебности включает в себя 5-ю и 6-ю шкалы, а индекс агрессивных реакций включает в себя шкалы 1, 2, 3, 7.

9.3. Этико-гуманистический и эволюционно-генетический подходы к агрессии

Если не сосредоточиваться на деталях и подойти к вопросу глобально, то можно выделить два полярных подхода к феномену агрессии. Первый из них назовем *этико-гуманистическим* подходом. В широких границах этико-гуманистического подхода агрессия, причинение вреда другому человеку расцениваются как зло, как поведение, противоречащее позитивной сущности человека. И соответственно такое поведение оценивается негативно. В науках о человеке этот подход представлен

в гуманистической психологии, экзистенциальной и гуманистической философии, а также в базирующихся на их основе педагогических теориях.

Христианская концепция человека также должна быть отнесена к этому подходу. Можно сказать и иначе: идеи гуманистического подхода к феномену агрессии восходят к традициям христианского учения: «Возлюби ближнего своего как самого себя», «Любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас», «Не судите, да не судимы будете».

Другой, альтернативный этико-гуманистическому, подход к феномену агрессии назовем *эволюционно-генетическим*. В рамках этого подхода внутривидовая агрессия расценивается как биологически целесообразная форма поведения, способствующая выживанию и адаптации.

Этот подход также объединяет различные концепции, начиная от теорий выживания вида и психобиологической адаптации индивида и кончая концепциями социальной адаптации личности. В рамках эволюционно-генетического подхода агрессия, естественно, ни в коей мере не рассматривается как зло, а трактуется как «такой же инстинкт, как и все остальные» (Лоренц К., 1963), который вместе с другими инстинктами служит сохранению жизни.

Этико-гуманистический подход. Для нас как психологов, несомненно, лестной является мысль, что проблема различия между любовью и ненавистью принадлежит не философии, а психологии (Рассел Б., 1914). Но, несмотря на это, мы не можем в рамках этико-гуманистического подхода к проблеме агрессии игнорировать идеи христианской концепции человека. Как уже отмечалось выше, христианская концепция относится по своей сути именно к этому (а не к эволюционно-генетическому) подходу. Более того, идеи различных концепций, входящих в этико-гуманистический подход, так или иначе восходят к этическим традициям христианского учения. И наконец, между христианством и психологией в целом, между христианством и гуманистической психологией в частности есть немало общего (С. Пфайфер, А. Реан, Э. Шарер и др.). Этого общего так много, что уже обсуждается вопрос об интеграции христианства и психологии (Э. Шафрански, М. Яновский).

С точки зрения христианства агрессия **как действие**, причиняющее вред другому, однозначно оценивается как зло. Уже основные заповеди провозглашают: «Не убий», «Не укради», «Не судите, да не судимы будете». Эти заповеди запрещают действия, реально причиняющие вред или направленные на причинение ущерба, вреда. Причем речь в равной мере идет о негативной оценке действий, причиняющих физический или психический (моральный) ущерб. Неприемлемой оказывается не только агрессия как действие, но и **агрессивность как свойство** личности: «Возлюби ближнего своего», «Любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас». Последняя заповедь прямо противостоит эволюционно-генетическому подходу, при котором бесспорно позитивно оценивается адаптивная агрессия. То есть такая агрессия, которая направлена на защиту витальных интересов индивида, личности. Христианская же доктрина глобально не приемлет агрессивность как свойство личности, осуждая **любую** личностную готовность к агрессии. Готовность к агрессии осуждается не только на поведенческом (практическом) уровне, но и на когнитивном: «И что ты смотришь на сучок в глазе брата твоего, а бревна в твоем глазу не чувствуешь».

В психологии в рассматриваемый этико-гуманистический подход проблем агрессии наиболее последовательно вписывается так называемая «третья сила» — гуманистическая психология (A. Maslow, G. Rogers, V. Frankl). Хотя сам термин, а более, пожалуй, внутрипсихологическая межгрупповая дискриминация, когда одним дано право, а другим отказано в праве считать себя психологами гуманистическими, нам кажется традицией как не обоснованной, так и не корректной. Да, кстати, и не очень гуманистической также. В действительности, например, многие идеи некоторых выдающихся представителей психоаналитического направления (A. Adler, E. Fromm) вполне согласуются и даже могут быть восприняты как краеугольные постулаты гуманистической психологии. Чем, как не идеями гуманистической психологии, являются принципы адлерианских воспитательных центров: сделать личность счастливее, показать, что другие люди бескорыстно заинтересованы в тебе и желают твоего успеха («помогающие отношения», C. Rogers), освободить от давления комплексов, показав: другие не хуже и не лучше тебя, они такие же, как ты (A. Adler, H. Ansbacher, R. Ansbaher, Е. В. Сидоренко). И уже совсем как манифест гуманистической психологии звучат слова Э. Фромма об идентичности самому себе и о том, что целью человеческой жизни следует считать развертывание сил человека согласно законам **его** природы. В связи со всем сказанным мы будем рассматривать гуманистическую психологию в широких границах, руководствуясь реальным содержанием тех или иных концепций, а не сложившимися традициями и стереотипами.

Несмотря на нетождественность концепций различных авторов гуманистической ориентации, касающихся взгляда на проблему агрессии и агрессивности, можно говорить о наличии значительного количества общих положений. Сам дух гуманистической психологии проникнут позитивным отношением к человеку, верой в его силу и позитивность личностного потенциала. Очевидно, не случайно гуманистическая психология в противовес идее **формирования** личности выдвигает прежде идею **свободного развития** личности, наиболее полной самоактуализации (A. Maslow, V. Frankl, C. Rogers, E. Fromm), выражающуюся, например, в осуществлении индивидуальных смыслов личности (V. Frankl), а также в создании «помогающих отношений» (C. Rogers) для достижения этих целей. Провозглашение таких постулатов было бы невозможно, если бы гуманистическая психология исходила из убеждения в изначально агрессивной природе человека. В этом случае указанные принципы означали бы предоставление свободы и создание наиболее «помогающих» условий для развития агрессивности как свойства и проявления агрессии как действия. Но гуманистические психологи убеждены, что, самоактуализируясь, высвобождая подавленное Я, человек раскрывает свою величественную природу (A. Maslow), «что в основе человека лежит стремление к положительным изменениям» (C. Rogers), а никак не наоборот. Конечно представители гуманистической психологии (к которым автор относит и себя) не настолько наивны, чтобы идеализировать человека, представлять его свободным от всяких негативных влечений. Человеку присущи разные, в том числе и негативные, влечения, импульсы. Но важно понимать, что свобода человека как личности выражается, в частности, и в достаточно высокой его свободе по отношению к собственным влечениям. Человек обладает влечениями, однако влечения не владеют им (В. Франкл). Иначе говоря, необходимо не отрицать наличие агрессивных импульсов, но видеть принципиальную разницу между

(1) агрессивными импульсами, (2) агрессивным импульсивным поведением и (3) свободным (зрелым) поведением личности. Отсутствие такого разграничения, игнорирование относительной свободы личности, независимости ее поведения от собственных же импульсивных влечений ведет к фатальной агрессии. Ибо в этом случае агрессивные импульсы оправдывают агрессивное поведение, превращаясь в своеобразное алиби. Однако В. Франкл справедливо замечает: «Человек не перестанет ненавидеть, пока его учат, что ненависть создается импульсами и механизмами. Но это **он сам** (выделено нами. — *А. Р.*) ненавидит!»

Импульсивно-инстинктивная сфера есть сфера обеспечивающая, но не управляющая. Так же как топливо обеспечивает движение (жизнь) механизма, но не управляет этим движением. Регулятивный контур связан с другой сферой — сознание, самосознание, система отношений и установок личности, включая этическую регуляцию поведения. Другое дело, что личность не хотелось бы абсолютно отождествлять лишь с социальностью человека, с его социальной сферой. Более близким, по нашему мнению, является представление о личности как о целостности врожденного и приобретенного (Э. Фромм), к которому из отечественных концепций более всего приближаются представление о личности и интегральной индивидуальности (Б. Ананьев, В. Мерлин).

Рассматриваемое нами с позиций гуманистической психологии положение об относительной свободе человека от своих же разрушительных, агрессивных влечений и импульсов перекликается с аналогичными взглядами христианско-теологического учения. Естественно, там эти взгляды представлены собственным, специальным образом. Общность подходов, однако, видится не в форме представления взглядов, а в их содержании. В христианско-теологическом учении обсуждается правомерность постановки следующего вопроса: «если Бог благ, Он не может допустить зла, а если Он его допускает, то значит Он не благ или не всемогущ, а потому и не Бог, или же просто Его и нет» (Семенов-Тян-Шанский А., 1989). Ответ на этот вопрос сводится к следующему. Если бы человек не был создан **свободным**, он не был бы богообразной личностью, а был бы механизмом. Свободная суть человека есть и наличие у него свободы **выбирать** между добром и злом. Но, заметим, такая свобода выбирать означает и свободу в выборе своего поведения или **возможность свободного управления своими влечениями**, а не фатальное подчинение им.

Терпимость как фундаментальное свойство личности является не только противовесом, фактором сдерживания агрессии, но и антиподом агрессивности как личностной готовности к агрессии. Мы полагаем недостаточными представления, согласно которым терпимость просто сводится к толерантности. В структуре общего феномена терпимости мы выделяем два ее вида: (1) сенсуальная терпимость личности и (2) диспозиционная терпимость личности.

Сенсуальная терпимость связана с устойчивостью личности к воздействиям среды, с ослаблением реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор за счет снижения чувствительности к его воздействию. Сенсуальная терпимость, таким образом, связана с классической толерантностью, с повышением порога чувствительности к различным воздействиям среды, в том числе воздействиям субъектов межличностного взаимодействия. Образно говоря, сенсуальная терпимость есть терпимость-черствость, терпимость-стена. В основе **диспозиционной** терпимости лежит принципиально иной механизм, обеспечивающий терпимость личности при

взаимодействиях со средой. В данном случае речь идет о предрасположенности, **готовности** личности к определенной (терпимой) реакции на среду. Эта готовность проявляется на когнитивном (социально-перцептивном), аффективном и поведенческом уровнях реагирования. За диспозиционной терпимостью стоят определенные установки личности, ее система отношений к действительности: к другим людям, к их поведению, к себе, к воздействию других людей на себя, к жизни вообще. Примерами установок личности, обеспечивающих ее диспозиционную терпимость, являются, скажем, такие: «Все люди когда-нибудь ошибаются», «Чем больше точек зрения, тем лучше», «Агрессия и раздражительность очень часто провоцируются ситуацией, а не являются внутренней сущностью человека» и т. п. Принятие стратегии и позиции, известной под названием «альтруистический эгоизм», вероятнее всего, также приводит к существенному повышению степени терпимости личности. Несомненно, что и в данном случае надо говорить о диспозиционной, а не сенсуальной терпимости. Диспозиционная терпимость, образно говоря, есть терпимость-позиция, терпимость-установка, терпимость-мироощущение. Она совершенно не связана с психофизиологической толерантностью. Носителем высокой диспозиционной терпимости, таким образом, вполне может быть высокосенситивная личность или эмотивный акцентуант.

Идея самотрансценденции человеческого существования занимает важное место как в гуманистической психологии (A. Maslow, и особенно V. Frankl), так и в экзистенциально-гуманистической философии (Ж.-П. Сартр). При этом феномен самотрансценденции связывают с выходом человека за пределы своего Я с его направленностью на других людей, на дело в целом, на что-то иное, нежели он сам.

Когда говорят, что в гуманистической психологии с ее доминирующей направленностью на раскрытие потенциала человека, его самоактуализации, на достижение идентичности самому самому себе и самопринятия потенциально заложен риск эгоцентризма, то, очевидно, забывают как раз об идее самотрансценденции. Однако концепцию надо рассматривать системно, целостно, а не лоскутно-поэлементно, даже если эти элементы значимые, а более, может быть, субъективно привлекательны интерпретаторам. Вместе с тем стоит заметить, что идея самотрансценденции у разных представителей гуманистической психологии занимает разное место. У кого-то (например, у К. Роджерса) ей не отводится столь значимая роль как у В. Франкла или А. Маслоу. Пожалуй, первым из крупных представителей гуманистической психологии обратил внимание на опасность, которую таит для самой же гуманистической психологии игнорирование феномена самотрансценденции, В. Франкл. Именно это обстоятельство диспропорциональности, перекоса в соотношении идей самоактуализации и самотрансценденции он имел в виду, когда спрашивал: «Насколько гуманистична гуманистическая психология?» (В. Франкл).

Самотрансценденция для человека означает находиться в отношении к чему-то, быть направленным на что-то иное, нежели он сам. В более категоричной форме эта мысль звучит в утверждении: «Быть человеком — значит быть направленным не на себя, а на что-то иное» (Франкл В., 1990). Категоричное противопоставление самотрансценденции и самоактуализации как двух альтернатив, по нашему мнению, нецелесообразно. Сила гуманистического подхода и перспективы его развития состоят в органичном соединении этих двух идей. К сожалению, этой проблеме целостного объединения двух принципов уделено пока явно недоста-

точно внимания в самой гуманистической психологии. Однако понимание того, что это возможно, хотя и не всегда акцентированно, но уже проявлялось: самоактуализация может быть осуществлена лучше всего через увлеченность значимой работой (A. Maslow), в служении делу или в любви к другому человек осуществляет сам себя (В. Франкл). Утверждение собственной жизни, счастья, развития, свободы человека коренится в его способности любить; причем любовь неделима между «объектами» (другими) и собственным Я (Э. Фромм). Неявная на первый взгляд связь феномена самотрансценденции и проблемы агрессивности является в действительности очевидной. Идея самотрансценденции отвергает агрессию и агрессивность, ибо в рамках данного подхода агрессия, как разрушительное действие, как причинение ущерба другому, неминуемо ведет и к разрушению самого себя. Самоосуществление ведь состоит в позитивной направленности вовне. И чем сильнее выражена эта направленность, тем более человек становится человеком и самим собой. Отсутствие такой позитивной направленности вовне и замена ее на систему агрессивных установок, следовательно, пагубна и должна быть устранена, так как блокирует самоосуществление личности.

Эволюционно-генетический подход. В рамках этого подхода агрессия и агрессивность не рассматриваются в качестве фактора блокирующего самоосуществление и развитие человека, а, напротив, считаются условиями его выживания и адаптации. Внутривидовая агрессия рассматривается как целесообразный инстинкт, выработанный и закрепленный в процессе эволюции. Агрессия — это инстинкт борьбы, которая направлена против собратьев по виду у животных и у человека. Агрессия, кроме того, является не инстинктом «смерти» (как, например, у З. Фрейда), а представляет собой инстинкт сохранения жизни и вида, и в этом плане это такой же инстинкт, как и все остальные (K. Lorenz).

Эволюционно-генетический детерминизм развития агрессии и агрессивности как хищнического инстинкта, инстинкта господства и подавления обосновывается энциклопедическим анализом эволюции и поведения животных (K. Lorenz), эволюции, генетики и поведения человека (В. Эфроимсон). При этом последовательный эволюционно-генетический подход не может остановиться лишь на констатации инстинктивной природы агрессии, но утверждает и инстинктивную природу альтруизма, коллективизма, жертвенности и других сугубо личностных свойств, даже таких, как совесть и вообще этическая система личности. «Эгоизм очень способствует выживанию индивида, но специфика эволюционного развития человечества такова, что естественный отбор был в очень большой мере направлен на развитие биологических основ самоотверженности, альтруизма, коллективизма» (В. Эфроимсон).

Однако представление о высокой степени целесообразности агрессии для человеческого существа вступает в серьезное противоречие с наблюдаемыми нами поистине катастрофическими последствиями проявления агрессивного поведения на межличностном, межгрупповом, межнациональном и межгосударственном уровнях. Это противоречие не может быть незамеченным, проигнорированным серьезными представителями эволюционно-генетической концепции агрессии. И тогда, преодолевая это противоречие, К. Лоренц выдвигает новую дополнительную посылку, которая, по его мнению, снимает противоречие и которая действительно является хорошей услугой для эволюционно-генетического подхода. Утверждается,

что агрессивный инстинкт «хорош» и служит **в естественных условиях** (выделено нами) сохранению жизни индивида и вида в целом. Однако ныне естественный порядок вещей нарушен и нарушен, если кратко резюмировать значительные выкладки К. Лоренца, следующим образом:

1. Человек есть «слабое» животное (не хищник). У него в связи с этим достаточно слабые естественные возможности убийства. По крайней мере они никак не сопоставимы с возможностями настоящих хищников (лев, тигр, волк и т. д.).
2. Именно потому, что у человека слабые естественные возможности убийства, эволюционным образом у него сформировались и закрепились лишь **слабые** запреты внутривидовой агрессии. Внутривидовая агрессия должна иметь сильные инстинктивные запреты только у сильных хищников, так как только при их возможностях убийства агрессия становится угрозой выживания вида. Для человека слабых запретов на агрессию вполне достаточно, и внутривидовая агрессия, агрессивность в естественных условиях не угрожают исчезновению вида.
3. Изобретение современного искусственного оружия привело к нарушению равновесия между слабыми возможностями убийства и слабыми же запретами на агрессию. Возможности убивать возросли, а запреты остались теми же, т. е. слабыми.

Подобный подход, конечно, не изменяет сущности эволюционно-генетической концепции агрессии. Более того, эта попытка как раз и предпринята для того, чтобы снять возникшие противоречия и еще сильнее обосновать и укрепить взгляд на агрессию и агрессивность как на эволюционно закрепленный, целесообразный инстинкт, имманентно присущий человеку. Однако эта попытка, эта модель сама по себе имеет немало уязвимых мест. Почему, например, сразу отбрасывается (или даже и не возникает), игнорируется мысль о том, что с изменением одного меняется и другое? А именно: с ростом возможностей убийства (не биологически-естественные устройства) растет и возможность регуляции агрессии и поведения человека вообще (не инстинктивный уровень регуляции). Или в более широком контексте этот вопрос можно ставить как проблему одновременной эволюции: (а) социальных условий, в которых живет (и которые, заметим, также и создает) человек и (б) эволюции **самого человека** как социального существа. Заметим, кстати, что так же, как современный человек в значительной мере сам создает условия, в которых он живет, в немалой степени он сам создает и себя. Социальная эволюция человека с какого-то момента его развития обусловлена не только экзогенными факторами, средовыми воздействиями, но и эндогенными факторами саморазвития. Кроме того, существует и некоторое сложное взаимодействие между этими механизмами эволюции. Оно может выражаться, например, в намеренном, целенаправленном моделировании и создании человеком (как видом, через коллективный разум) таких социальных условий, при которых среда стимулировала бы эволюцию человека в определенном направлении. Иначе говоря, среда перестала быть независимой переменной, автономным фактором эволюции. Она в значительной степени теперь сама зависит от человека и эволюционирует под его воздействием.

Это обстоятельство **одновременной** и, что даже более важно, **взаимообусловленной** эволюции человека и среды никак не учитывается в «эволюционных» построениях К. Лоренца. При этом предполагается: (1) человек не меняется и регуляция поведения, общения современного человека остается на уровне инстинктов и определяется «почти в точности такими же естественными наклонностями», что и у кроманьонца (Лоренц К., 1963); (2) социальная среда эволюционирует, но как бы автономным, независимым от человечества образом, причем в направлении, враждебном человеку, — «от рождения человек не так уж и плох, он только недостаточно хорош для требований жизни современного общества» (К. Лоренц). Враждебность, ненормальность среды с точки зрения эволюционно-генетического подхода к агрессии выражается в блокировании или депривации естественного социального поведения человека (т. е. инстинктивно-агрессивного) и в навязывании человеку таких «неестественных форм поведения», как дружеское обращение с «ближним», любовь к нему.

Фрустрация агрессивного инстинкта заставляет страдать каждого цивилизованного человека, делает всех в той или иной мере психопатами (Лоренц К., 1963). Не находящая выхода во вне агрессия, будучи вытесненной, ведет к тяжелым повреждениям и невротизации (Freud Z., 1930, 1932).

Понятно, что здесь эволюционно-генетическая концепция агрессии вступает в острое противоречие с этико-гуманистическим подходом. Однако хотелось бы обратить внимание и на другое обстоятельство. Вызывает значительные сомнения вообще обоснованность представлений о том, что цивилизация, современное общество блокирует проявление «естественно-агрессивных» склонностей человека (блокирует ли?) и что такая фрустрация, заставляя индивида страдать, ведет к болезням цивилизованного человека — неврозам и психосоматическим расстройствам. Можно найти немало доказательств тому, что современная цивилизация не только не подавляет, но, напротив, стимулирует проявление агрессии и культивирует агрессивность. Агрессивно-конкурентное взаимодействие как стратегия жизни характерно именно для обществ, продвинутых по пути цивилизации. Не случайно именно в наше время описана личность типа А (Friedman M., Rosenman R., 1975), паттерн которой образуют выраженное стремление к успеху, мотивация первенства, конкурентная доминанта, напористость и агрессивность. Распространенность этого типа в популяции варьируется в широких границах (от 45 до 76%), достигая максимума как раз в наиболее цивилизованных странах. Кроме того, для внутренней относительно страны распространенности людей типа А характерна тенденция большей их концентрации в городах, чем в селах (но урбанизация есть тоже признак цивилизации).

Может быть подвергнут сомнению также тезис и о том, что агрессия имманентно присуща человеку, а ее фрустрация ведет к невротизации личности и психосоматическим расстройствам здоровья. Анализ результатов фундаментального комплексного исследования феномена долгожительства, проведенного в рамках международной академической программы, позволяет сделать следующий важный вывод. Можно констатировать, что агрессивно-конкурентное взаимодействие не свойственно не только самим долгожителям, но также не характерно для социокультуральных особенностей той среды, тех регионов, которые дают наибольший процент долгожителей. Другие исследования, напротив, показывают, что не фрустрированные

относительно возможности проявления агрессии личности типа А, для которых агрессивно-конкурентное поведение стало устойчивой стратегией социального поведения, как раз и подвержены риску психосоматических расстройств. По крайней мере достоверно установлено, что у людей типа А сердечно-сосудистые заболевания встречаются существенно чаще, чем у других, что даже привело к обозначению типа А как коронарного типа. Хотелось бы обратить внимание на то, что дополнительную долю скепсиса относительно абсолютизации агрессии как необходимо-целесообразной и эволюционно закрепленной формы поведения носит и взгляд на проблему с менее традиционной стороны нефилогенетического развития. Если бы агрессия имела действительно столь глубокую и абсолютную целесообразность, закрепленную на инстинктивном уровне, то она должна была бы быть в равной степени сильно выражена на всех этапах онтогенеза человека. Однако имеются факты, из которых можно заключить, что с возрастом черты агрессивности утрачиваются или по крайней мере становятся значительно менее выраженными. Общая тенденция онтогенетического развития человека состоит в снижении агрессивности, доминирования, а также ослаблении мотивации конкурентного взаимодействия. Можно предполагать, что эта тенденция является эволюционно закрепленной. В пользу обоснованности такой гипотезы говорят следующие факты: мужчины, которые «уклоняются» в процессе онтогенеза от данной общей тенденции и сохраняют с возрастом такие типично мужские черты, как агрессивность, доминантность, соперничество, являются более восприимчивыми к болезням.

Представления о том, что фрустрация агрессивных инстинктов заставляет страдать индивида и является причиной неврозов, логичным образом приводят к идее катарсиса, отреагирования. Не нашедшая выхода агрессия — это плохо, потому что грозит индивиду тяжелыми повреждениями (З. Фрейд). Но сегодняшний человек потому и страдает от недостаточной разрядки агрессивных инстинктов, что цивилизация со своими порядками не дает возможности для нормальных проявлений естественных наклонностей и разрядки агрессивных побуждений (К. Лоренц). Так как вытеснение агрессии не решает проблемы, то в известной мере «нужно разрушить другое и других, чтобы не разрушить самого себя» (З. Фрейд). Однако цивилизованный порядок и этика не очень-то одобряют идею и реальные попытки разрушения других.

В связи с этим обосновывается концепция катарсиса, который связан с разрядкой агрессивности на эрзац-объект. Идея катарсиса как освобождения, разрядки энергии агрессивных импульсов стала чрезвычайно популярной в психологии в последние 20–25 лет. Имеется бессчетное количество работ о разрядке агрессии на различного рода эрзац-объекты: объект агрессии в виде куклы, отреагирование в процессе просмотра видеофильма (в основном агрессивного содержания), разрядка в процессе участия в спортивной борьбе (псевдоагрессия по Э. Фромму) или наблюдения за ней и, наконец, новейшие методы катарсиса, связанные с компьютерными технологиями создания виртуальной реальности. Однако результаты экспериментальных исследований по этому поводу крайне противоречивы и подтверждают как концепцию катарсиса, так и противоположную концепцию стимулирования агрессии. В противоречие с концепцией катарсиса, к примеру, вступает обнаруженное увеличение агрессивности после просмотра кинобоевиков (Семенов В. Е.,

1988), а также порноматериалов, но только таких, которые содержат агрессивные компоненты (Linz D., 1989).

Возможно, объяснение этих и подобных им результатов связано с концепцией социального научения или перехода привычной игровой агрессии (игра ведь тоже механизм социализации) в привычную стратегию агрессивного поведения в реальности. Кроме того, идея киновидеокатарсиса агрессии основана на предположении об идентификации смотрящего с героем-агрессором, «разряжающимся» в процессе осуществления своих агрессивных действий. Однако то, что идентификация будет именно такой, вовсе не факт. Конкретный человек в силу сложившейся Я-концепции, сформировавшейся у него системы отношений личности к действительности, симпатий и антипатий может идентифицировать себя с разными героями, в том числе и с жертвой агрессии. Ни о каком катарсисе, естественно, в таком случае речи идти не может. Вместе с тем заметим, что в компьютерных видеоиграх вопрос об идентификации решается более однозначно, в определенном смысле даже навязанно жестко. Спорт, как особо ритуализированная форма борьбы, вероятно, действительно способствует разрядке агрессивных импульсов. Однако Э. Фромм полагает, что игровая агрессия (таковой является и спорт) не имеет никаких отрицательных мотиваций, связанных с гневом или ненавистью. Но тогда не очень ясно, какие агрессивные импульсы он разряжает. Если все-таки рассматривать спорт как способ разрядки, переориентирования агрессии, то необходимо иметь в виду, что речь должна идти только о реальной спортивной борьбе в качестве участника, **а не в роли наблюдателя**, болельщика. Теории катарсиса в этом плане противоречит экспериментально обнаруженное **увеличение** агрессивности у лиц, наблюдавших соревнования по агрессивным видам спорта, таким как бокс, борьба, хоккей, футбол (Wann D., Bransombe, 1990).

В связи с эволюционно-генетическим подходом к агрессии, можно задать два самых общих вопроса:

1. Так ли уж велики наши возможности реконструировать истинный ход эволюции человека? По меткому замечанию прекрасного генетика-эволюциониста R. Lewontin, воссоздать эволюционное прошлое человека как вида почти так же трудно, как и предсказать его будущее, хотя и тем и другим ученые нередко занимаются, особенно обращаясь к ненаучной аудитории. Конечно, можно выделить поведенческие характеристики, которые полезны для жизни человека, можно также описать соответствующие «воображаемые сценарии отбора». Однако проблема заключается в том, что таких версий истории отбора может быть создано бесконечно много, соответственно количеству поведенческих характеристик: от агрессии (К. Лоренц), до сотрудничества и альтруизма (В. Н. Эфроимсон). Но при этом нет достаточных подтверждений, что существует (или существовала) генетическая изменчивость, прямо влияющая на способность к такому поведению (Левонтин Р., 1993).

2. Другой общий вопрос: насколько справедлив подход по аналогии? Кажется ясно, что сравнение социальных и биологических феноменов если и возможно (хотя Э. Фромм, например, в целом считает это недопустимым), то только в узких границах и при понимании всей условности такого сравнения. Редукция же агрессивного (социального по своей сути) поведения человека к биологическим инстинктам, а тем более к инстинктивному поведению животных, вызывает серьезные возражения. И в этом плане можно только присоединиться к фроммовской критике «доказатель-

ства по аналогии» как метода построения инстинктивистской концепции агрессии (Фромм Э., 1994). Более того, у нас нет надежных оснований ставить знак равенства не только между биологической регуляцией поведения человека и животного, но даже и между механизмами регуляции агрессивного поведения древнего и современного человека. Если, несмотря ни на что, принять, что генерализованная агрессия способствует биологическому сохранению индивида (в условиях существования устойчивой социальной организации это неочевидно), следует все-таки понимать, что та же самая агрессия препятствует самосохранению **личности**, а через это ведет к разрушению целостности человека.

9.4. Социоонтогенетическая детерминация и оценка агрессии

Строго говоря, из общей идеи эволюционно-генетического подхода к агрессии не обязательно следует, что агрессия носит не реактивный, а спонтанный характер. Агрессия, скажем, вполне могла бы эволюционно закрепляться как целесообразный инстинкт выживания, защита от внешних угрожающих воздействий. Однако если исходить из того, что агрессивность эволюционно закреплялась не только в этом смысле, но и что шел непрерывный эволюционный отбор особо агрессивных индивидов («распространение генов победителей», по В. Эфроимсону), то вполне логичным следствием становится и представление о спонтанной природе агрессивности современного человека. В рамках идеи спонтанности агрессии совершенно ошибочными считаются представления о возможности изменения врожденно-агрессивного поведения посредством обучения или воспитания, а также путем устранения факторов, порождающих агрессию (К. Лоренц). Понятно, что идея спонтанности агрессии, выраженная в таком категоричном виде, вообще отрицает онтогенетическую детерминацию агрессии.

В рамках эволюционно-генетического подхода, однако, существуют и менее радикальные представления. В них также констатируется факт генетической детерминации, но признается («мы вынуждены считаться с тем»), что все свойства человека, в особенности психические, нуждаются во внешних стимуляторах для своего полного проявления. Идеи В. Эфроимсона в отличие от концепции К. Лоренца представляются нам более адекватными, так как возможность онтогенетической детерминации агрессивного поведения в них не отвергается. Делается попытка рассмотреть поведение человека как результат взаимодействия биогенетических и социогенетических факторов. Однако в целом попытка остается крайне непоследовательной. Это выражается в постоянном «скатывании» к эволюционно-генетической и биологической парадигме в интерпретациях поведения человека (как агрессивного, так и альтруистического) в ущерб социоонтогенетическому подходу.

Существуют, конечно, установленные корреляции агрессивности с генетическими факторами, например с наличием лишней Y-хромосомы (Jacobs P., 1977), или с гормональными факторами, например уровнем тестостерона (Lindman R. et al., 1987; Christiansen K., Knusmann R., 1987; Jullan T., Mc Kenru P., 1989), с гипогликемией (Widler J., 1947; Bolton R., 1973), с гиповитаминозом А и С (Chome Jeanne et al., 1985). Однако многие из этих корреляций отражают не первичную, а **вторичную детермина-**

цию агрессивного поведения. Иначе говоря, многие из этих параметров сами являются зависимыми переменными и отражают реакцию организма на воздействия среды (биологической и социальной). То, что эта физиологическая реакция может быть сверхцелесообразной с точки зрения регуляции поведения, не отменяет ее вторичности. Та же гипогликемия не есть эволюционная биологическая норма человека, а является либо выражением эндокринной патологии, либо первым и прямым следствием недоедания. Кроме того, нельзя абстрагироваться от того факта, что физиологическая регуляция (обеспечение) агрессивного поведения является реакцией на средовые воздействия, при воздействиях ситуативных и реакции остаются ситуативными. Если же соответствующие средовые воздействия являются устойчивыми (хроническими, перманентными), то и агрессивные реакции приобретают устойчивый, личностной характер.

Социоонтогенетическая детерминация агрессивности подтверждается многочисленными результатами исследований процесса социализации, социального научения и онтогенетического развития личности (Mussen P., Conder J. et al., 1987; Bandura A., 1973; Patterson Q., 1976; Parens H., 1997; Беличева С., 1993; Дубинин Н. и др., 1989; Кудрявцев С., 1988; Реан А., 1990, 1994). Исследования Орегонского центра по изучению социального научения показали, в частности, что для семей, из которых выходят высокоагрессивные дети, характерно особое взаимодействие между членами семьи. Это взаимодействие носит вид «расширяющейся спирали», поддерживающей и усиливающей агрессивные способы поведения. Достоверно установлено, что жестокое обращение с ребенком в семье ведет не только к проявлению им агрессивного поведения по отношению к другим детям (Берджес Р., Конджер Р., 1987) в том же возрасте, но и к развитию агрессивности, склонности к насилию и жестокости в дальнейшем (Widom C., 1982), превращая физическую агрессию в жизненный стиль личности (Hitchock R., 1987).

В пользу концепции социального научения говорит и то, что наиболее выраженные различия между агрессивными и неагрессивными детьми обнаруживаются не в предпочтениях агрессивных альтернатив, а в незнании конструктивных решений (Koltikandass-Jarvinen L., Kangas P., 1988). Я полагаю, что в этом же ключе онтогенетической детерминации агрессии следует интерпретировать и недавно полученные нами данные о высоком уровне агрессии в выборке внешне вполне благополучных старшеклассников. Высокие показатели спонтанной агрессии были обнаружены у 53% испытуемых, реактивной агрессии — у 47, завышенные показатели по раздражительности — у 56% испытуемых. «Больное» агрессией, нетерпимостью общество заражает агрессией и свое молодое поколение. Кстати, термин **заражение** используется здесь безо всяких кавычек намеренно, так как механизмы подражания, социального научения и психического заражения — это не метафоры, а, вообще-то, объективно существующие психологические механизмы. И наконец, не повторяясь, можно было бы напомнить о социоонтогенетической детерминации развития агрессивно-конкурентного поведения личности типа А.

Этико-гуманистический подход, признавая относительную свободу личности от среды, безусловно, признает и возможность социоонтогенетического влияния на развитие как агрессивности, так и позитивной открытости личности. Признание этой возможности и ведет к формулированию этической, в том числе и этико-христианской, системы ценностей и принципов жизни, к построению этико-гуманистической системы воспитания и развития личности, к формулированию

идеи «помогающих отношений» и эмпатийного понимания, к утверждению самотрансценденции человеческого существования.

Психология как наука естественная могла бы отказаться от оценивания агрессии в парадигме «плохо — хорошо». Но психология, как наука и гуманитарная наука, не может игнорировать проблему оценки агрессии. Более того, она не может этого сделать, потому, что это наука о человеке. В науках о человеке, следуя теории функциональных систем, все должно быть оценено с точки зрения достижения или недостижения системой фокусированного результата. Направленность на результат (адаптация, самоактуализация, осуществление смысла или др.) является системообразующим компонентом любой живой, как биологической, так и социальной, системы. В вопросе об оценке агрессии, как уже было показано нами, эволюционно-генетический и этико-гуманистический подходы занимают прямо противоположные позиции. В целом отдавая предпочтение этико-гуманистической концепции, нельзя не признать, хотя бы в определенной мере, обоснованности представлений об адаптивной функции агрессии. Преодоление этого противоречия невозможно в рамках рассмотрения агрессии **вообще**, вне выделения ее структуры или видов. Однако здесь возникают новые проблемы, связанные с выбором основания структурирования. Возможным подходом может быть, например, выделение **уровневой структуры** агрессии, где основанием различения является количественный критерий силы агрессивных действий или степени агрессивности личности. Логика такого подхода, как нам представляется, не нуждается в особом разъяснении, поскольку является вполне очевидной. По существу, это известная психометрическая логика выделения нормы и отклонений от нее влево (заниженные показатели) и вправо (завышенные показатели). Такой теоретический подход был бы удобен еще и тем, что он легко «переводится» на язык практической психологии и, впрочем, имплицитно уже реализуется в многочисленных тестах измерения агрессивности. Однако на пути этого подхода имеются серьезные трудности, теоретические «подводные камни», которые незаметны на первый (традиционный) взгляд. Главная трудность состоит в ответе на вопрос: что считать нормой? Казалось бы, ответ может быть найден в рамках распространенной в психологии парадигмы статистической нормы. Однако применительно к проблеме агрессии, это не лучший путь. Социоонтогенетическая детерминация агрессивности накладывает серьезные ограничения на использование статистической нормы, ибо в определенных социумах или в определенные периоды их существования («состояние социума») «нормальной агрессивностью» может быть признан такой ее уровень, который является функционально деструктивным, в том числе разрушительным для самой личности-носителя. Кроме того, как в рамках статистической парадигмы интерпретировать неизбежно возникающее понятие «недостаточный уровень агрессивности личности»? «Ненормальная» агрессивность (гипо- или гипервыраженная) в конце концов требует разработки психокоррекционных и воспитательных программ, направленных на ее доведение (**понижения** или **повышения**) до нормального уровня. В теоретическом плане при разработке уровневой структуры агрессии более адекватным может оказаться понятие не статистической, а функциональной нормы. Однако в психологии личности опыт его практического применения практически отсутствует.

В качестве мощного прорыва вперед в решении проблемы оценки агрессии, мы полагаем, можно рассматривать фроммовскую модель структуры агрессии. В ней

предлагается различать два вида агрессии: доброкачественную и злокачественную (Фромм Э., 1994). Доброкачественная агрессия является биологически адаптивной, способствует поддержанию жизни и связана с защитой витальных интересов, представляя собой реакцию на угрозу этим интересам. Злокачественная агрессия не является биологически адаптивной, не связана с сохранением жизни, не является защитой от нападения или угрозы, т. е. не сопряжена с защитой витальных интересов.

Классификация Э. Фромма не уровневая, так как иерархия этих видов агрессии не задается. В основе этой классификации лежит функциональный подход. В данном случае он связан с дифференцирующим критерием «необходимо (полезно) — не нужно (вредно)». Злокачественная агрессия действительно рассматривается как вредная, а ее синонимом является «деструктивность и жестокость». Таким образом, подход Э. Фромма дает прямые основания для преодоления «неразрешимого» противоречия в оценке агрессии между этико-гуманистической и эволюционно-генетической концепциями. Восхищаясь красотой найденного Э. Фроммом решения и основательностью его построений, хотелось бы сказать не осторожное: «Найдены основания для преодоления противоречия», но просто и категорично: «Противоречия и неопределенность в проблеме оценки агрессии разрешены и сняты». Но, к сожалению, и в этом подходе существуют трудности, которые пока не позволяют сделать столь категорично оптимистичный вывод.

1. Первый вопрос состоит в определении того, **какие именно интересы объективно относятся к витальным**, а какие — уже нет. Вопрос является принципиальным, так как «защита витальных интересов» есть критерий различения доброкачественной и злокачественной агрессий. Однако круг витальных интересов достаточно широк. И сам Э. Фромм констатирует, что сфера витальных интересов у человека значительно шире, чем у животного, и включает в себя не только физические, но и психические условия. К сожалению, современная наука (в том числе и психологическая) не дает бесспорного перечня витальных интересов человека. Потребность в свободе и самоактуализации, в психическом комфорте и социальном успехе, в уважении, признании, любви и в сохранении своей системы ценностей, — все относится к витальным интересам личности. Без решения проблемы объективизации сферы витальных интересов человека практическое разведение доброкачественной и злокачественной агрессий невозможно.

2. Второй вопрос состоит в определении того, **какой именно уровень агрессивных действий достаточен для защиты витальных интересов**, а какой уже избыточен. Этот вопрос, который ставится здесь с точки зрения объективного критерия достаточности, еще сложнее для решения, чем первый.

3. Проблемы, однако, лежат не только в сфере объективно-научного знания (а точнее, нашего незнания). Кроме этого, необходимо поставить вопрос о субъективности восприятия личностью витальных интересов, т. е. субъективности отнесения тех или иных интересов к сфере витальных. В связи с этой проблемой, так же как и в предыдущих случаях, возникают трудности с практической дифференциацией доброкачественной и злокачественной агрессий. Однако преодоление этой трудности в рамках «усредненной», типологической психологии личности, как мы полагаем, вообще невозможно. Проблема субъективности отнесения инте-

ресов к витальным каждый раз должна решаться индивидуально, т. е. методиками экспертно-психологического оценивания.

4. К этому же кругу вопросов относится и **субъективность определения** личностью каких-либо внешних **действий как угрожающих ее витальным интересам**. Эта проблема также привносит свои трудности в различение доброкачественной и злокачественной агрессий. Разработка данной проблемы связана, конечно, с постановкой исследований в области социально-перцептивных механизмов агрессии. Но конкретные выводы, как и в предыдущем случае, могут быть сделаны лишь на основе экспертно-психологического исследования личности. Однако все равно остается вопрос: является ли достаточным основанием для интерпретации агрессии как доброкачественной то, что субъект воспринимал чьи-то действия как угрожающие его витальным интересам, хотя в действительности они таковыми не являлись?

5. Связанной с предыдущим вопросом является и проблема антиципации угрозы. Человек отличается от животного также и тем, что механизм оборонительной агрессии срабатывает и тогда, когда явной угрозы нет. Но она может присутствовать неявно. А может и не присутствовать: представление о неявной угрозе может быть ошибкой антиципации. Как в этом случае квалифицировать агрессию: как оборонительную или как злокачественную? Ответ на этот вопрос не очевиден. Да, конечно, в данном случае «человек выдает агрессивную реакцию на свой собственный прогноз» (Э. Фромм). Однако он убежден, что этот прогноз адекватен и его витальные интересы находятся в потенциальной опасности. Но более принципиальным здесь является, пожалуй, другое. Ошибка антиципации — это (а) проблема агрессивной готовности личности или (б) проблема интеллекта? То есть стоит ли за такой ошибкой готовность личности воспринимать ситуацию как потенциально угрожающую и соответственно готовность к оборонительной агрессии или же за ней стоит недостаточная способность к «просчитыванию ситуации», анализу ее развития и прогнозу возможных последствий для себя?

6. Следующая проблема состоит в субъективности оценки уровня достаточности/недостаточности действий для защиты своих витальных интересов. Определенный уровень агрессивных действий, направленных на устранение реальной угрозы витальным интересам, может быть объективно явно избыточным, но субъективно может восприниматься личностью как необходимый и адекватный. Является ли в данном случае агрессия доброкачественной, а если является, то может ли она оцениваться так же, как и более адекватные варианты этого вида реагирования?

7. Более частным по сравнению с другими является вопрос об оценке такой формы поведения, как мщение. Эту форму поведения Э. Фромм относит к деструктивной и считает ее проявлением злокачественной агрессии. Мщение не выполняет функции защиты от угрозы, так как всегда осуществляется уже после того, как нанесен вред, а потому оно деструктивно (Э. Фромм). Однако проблема здесь состоит в том, что часто мщение как раз и направлено на нейтрализацию того вреда, который был нанесен. Дело в том, что сфера витальных интересов человека чрезвычайно широка (мы уже говорили об этом достаточно подробно) и вовсе не сводится прямо к интересам биологическим. В большинстве культур к таким интересам относятся, в частности, социальное признание, уважение в микросоциуме и любовь близких. Однако известно, что в тех культурах, где распространен обычай кровной мести, отказ от ее осуществления представляет прямую угрозу реализации

вышеназванного витального интереса. Причем угроза потерять уважение, признание, стать изгоем нависает не только над самим «отказником», но и в целом над его семьей, родом. Антиципация такой угрозы и агрессия как реакция на это предвидение есть месть или это поведение следует обозначить иным понятием? Может быть, дальнейшие исследования феноменологии мести покажут, что отсроченная агрессия может носить как оборонительный, доброкачественный характер, так и иметь деструктивную, злокачественную природу. По крайней мере само понятие «месть» нуждается в серьезном уточнении.

Более всего, пожалуй, трудно согласиться с тем, что (по Э. Фромму) вообще все формы наказания (в том числе и определенные законодательно) есть выражение деструктивной мести. То, что наказание по времени следует *за* нанесением вреда, т. е. «опаздывает», вовсе не является доказательством его деструктивной природы. Адекватное наказание есть фактор ориентирующий, а не дезориентирующий личность. Правовое наказание (без чего невозможно правовое регулирование) дополнительно к этому является фактором обеспечения стабильности общества и безопасности его граждан. Потенциальная возможность наказания, выполняя ориентирующую функцию, играет роль превентивного механизма относительно контрнормативного, асоциального поведения личности, в том числе предупреждает и проявление злокачественной агрессии. Предвидение правовых последствий не может не воздействовать на индивидуальное сознание и требует от человека более внимательно относиться к последствиям своих поступков. Отсутствие же правовой идеи наказания ослабляет это внимание. Необходимость отчета, как показывают экспериментальные данные (Rabbie J., Goldenbeld Ch., 1989), повышая индивидуальную ответственность личности, снижает проявление агрессивности даже при групповых формах агрессии.

Наличие перечисленных трудностей не предполагает, однако, отказа от фроммовской концепции доброкачественной и злокачественной агрессий. Преодоление их, так же как и перспективы решения проблем психологии агрессии вообще, в значительной степени, как мы полагаем, связано именно с дальнейшим развитием концепции адаптивной и неадаптивной агрессий. В методологическом плане развитие этой теории, очевидно, должно быть связано с гуманистической парадигмой.

9.5. Аутоагрессивный паттерн личности

Хотя в настоящее время и нет общепринятой психологической теории агрессии, все-таки существует возможность в большинстве случаев достаточно удовлетворительно объяснить акты агрессивного поведения или даже общую агрессивность личности с помощью тех или иных концепций. Хорошие возможности для этого предоставляют теория фрустрационной агрессии, а также теория социального научения с учетом многочисленных внутренних вариаций, существующих в этих концепциях. Феномен аутоагрессии в этом плане представляется наиболее загадочным, если, конечно, не сводить его к клинической мазохистской интерпретации. Понятно, что феномен аутоагрессии, так же как и агрессии вообще, представляет значительный интерес именно для «нормальной» психологии личности и не может быть сведен лишь к рассмотрению на уровне патопсихологии.

Результаты одного большого и многоаспектного исследования (Реан А. А., 1998), подтверждая сложность феномена аутоагрессии, позволяют нам ввести понятие *аутоагрессивный паттерн личности*. Таким образом, аутоагрессия представляет собой не просто изолированную личностную черту, особенность, но является сложным личностным комплексом, функционирующим и проявляющимся на различных уровнях. В *структуре аутоагрессивного паттерна* личности, как показывают наши эмпирические исследования, могут быть выделены следующие субблоки: *характерологический субблок аутоагрессивного паттерна*, *самоооценочный субблок*, *интерактивный субблок*, *социально-перцептивный субблок аутоагрессивного паттерна личности*.

Характерологический субблок аутоагрессивного паттерна. Как оказалось, аутоагрессия имеет множественную систему достоверных связей с целым рядом характерологических особенностей личности (все связи здесь и далее значимы на уровне $\alpha = 0{,}01$ и $\alpha = 0{,}05$). Так, уровень аутоагрессии положительно коррелирует с интроверсией, педантичностью, а также с депрессивностью, невротичностью и отрицательно связан с демонстративностью личности.

Самооценочный субблок аутоагрессивного паттерна. Самооценке и самоотношению принадлежит центральное место в структуре личности. Поэтому, на наш взгляд, не вызывает удивления то, что в аутоагрессивном паттерне личности выделяется самостоятельный самооценочный блок. Нами установлено, что уровень аутоагрессии отрицательно коррелирует как с уровнем общей самооценки личности, так и с отдельными ее парциальными составляющими. Чем выше аутоагрессия личности, тем ниже самооценка собственных когнитивных способностей (память, мышление), ниже самооценка тела (физическое Я), ниже самооценка собственной способности к самостоятельности, автономности поведения и деятельности.

Интерактивный субблок аутоагрессивного паттерна. Аутоагрессия связана со способностью/неспособностью к успешной социальной адаптации личности, с успешностью/неуспешностью межличностного взаимодействия в микросоциуме. Уровень аутоагрессии личности, по нашим данным, отрицательно коррелирует с общительностью и положительно — с застенчивостью. Аутоагрессия, как мы могли убедиться выше, это в большинстве случаев низкая самооценка и неприятие себя. Этого уже вполне достаточно для появления трудностей социально-психологического характера, связанных с установлением контактов и осуществлением продуктивного общения, что, собственно, и фиксируется на поведенческом уровне в высоких показателях застенчивости и низких — общительности.

Социально-перцептивный субблок аутоагрессивного паттерна личности. Наличие аутоагрессии связано с особенностями восприятия других людей. Однако связи эти являются далеко не тривиальными, а на первый взгляд даже и парадоксальными. Аутоагрессия, по нашим данным, практически не связана с негативизацией восприятия других. Напротив, уровень аутоагрессии коррелирует с позитивностью восприятия значимых других. Наиболее сильно эта *тенденция позитивного восприятия других с ростом уровня аутоагрессии* проявляется у подростков и юношей в отношении учителей и в отношении собственных родителей (дифференцированно изучалось отношение к отцу и к матери — тенденция оказалась общей). Уровень аутоагрессии оказался отрицательно связанным лишь с представлением о том, «каким меня видят другие» (двойная рефлексия). Чем выше уровень аутоагрессии

субъекта, тем более негативными являются представления об оценке другими его личности. Необходимо заметить, что данный социально-перцептивный феномен прямо связан с зафиксированными выше особенностями самооценочного субблока аутоагрессивного паттерна личности.

В заключение отметим, что аутоагрессия не коррелирует ни с какими другими шкалами агрессии (всего в нашем исследовании использовалось 10 таких субшкал), за исключением положительной корреляции со шкалой «Обида». Тем самым еще раз подчеркивается особенность феномена аутоагрессии внутри общей проблематики психологии агрессии. Мы предполагаем, кроме того, определенную недостаточность методической концепции Басса—Дарки именно в отношении феномена аутоагрессии. Кратко эта недостаточность связывается нами с доминантой концепции на «чувстве вины», при недостатке внимания к общему «неприятию самого себя». Аутоагрессия хотя, конечно, и связана с чувством вины, но только к переживанию вины не сводится. Феномен «неприятие самого себя» является, несомненно, более широким, и именно к нему должно быть привлечено особое внимание при конструировании измерительных шкал аутоагрессии.

9.6. Детская агрессия

Напомним, что под агрессией обычно понимают *осознанные действия, которые причиняют или намерены причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному*. Если говорить о внутривидовой агрессии, то определение становится еще короче и должно связываться с причинением ущерба другому человеку или группе людей. Э. Фромм определяет агрессию более широко, как причинение ущерба не только человеку или животному, но и вообще всякому неживому объекту (Fromm E., 1973). Несмотря на различия в определении понятия агрессии у разных авторов, идея причинения ущерба (вреда) другому субъекту присутствует практически всегда (Buss B. A., 1961; Berkowitz L., 1962; Lorenz K., 1963; Baron A., Richardson D., 1994 и др.).

Агрессия может быть рассмотрена в виде дихотомий, имеющих различные основания: физическая — вербальная, активная — пассивная, прямая — косвенная, доброкачественная —злокачественная. Важным вариантом дихотомического представления агрессии является выделение агрессий враждебной и инструментальной (Baron, Richardson, 1994; Buss, 1971; Fechbach, 1964; Hartup, 1974).

О *враждебной агрессии* говорят в том случае, когда главной целью субъекта является причинение вреда, страданий жертве. *Инструментальная агрессия* описывает те случаи, когда индивид, нападая на других людей, преследует иные цели, нежели причинение вреда и страданий жертве. Агрессия в данном случае является не самоцелью, а средством достижения неких других целей, реализации различных желаний и потребностей личности.

По мнению А. Бандуры, несмотря на различия в целях, как инструментальная, так и враждебная агрессии направлены на решение конкретных *задач*, а поэтому оба типа можно считать инструментальной агрессией. Самоценное причинение вреда и страданий жертве, имеющее место при враждебной агрессии, все равно реализует определенную цель и желание индивида (например, *получение собственного*

удовлетворения от того, что другому стало плохо, посредством причинения вреда или боли другому), т. е. является *инструментом* достижения своих желаний и потребностей.

Пытаясь преодолеть возникшие терминологические проблемы, Зильман заменил понятия «враждебная агрессия» и «инструментальная агрессия» на понятия «агрессия, обусловленная раздражителем» и «агрессия, обусловленная побуждением». Агрессия, *обусловленная раздражителем*, описывает действия, которые предпринимаются для устранения неприятной ситуации или ослабления ее травмирующего влияния (например, сильный голод). Агрессия, *обусловленная побуждением*, относится к действиям, которые предпринимаются с целью достижения различных внешних выгод.

Додж и Койе в связи с рассматриваемым феноменом ввели понятия реактивной и проактивной агрессии. *Реактивная агрессия* связана с осуществлением агрессивных действий в ответ на реальную или ожидаемую угрозу. *Проактивная агрессия* (аналог инструментальной) описывает поведение, направленное на достижение определенного позитивного результата.

В серии эмпирических исследований было обнаружено (Dodge K., Coie J., 1987), что проявляющие реактивную агрессию мальчики — учащиеся начальных классов — склонны преувеличивать агрессивность своих сверстников и поэтому отвечают на кажущуюся враждебность агрессивными действиями. Дети, которые проявляли проактивную агрессию, не допускали таких ошибок в интерпретации поведения сверстников.

Полученные результаты недвусмысленно показывают, что выделенные типы агрессии действительно существенно различны. С другой стороны, найденные термины вряд ли являются более удачными, чем ранее рассмотренные понятия враждебной и инструментальной агрессий. Действительно, защитные агрессивные действия (реактивная агрессия, по Доджу и Койе), направленные, например, на сохранение своего дома, или спокойствия и благополучия близких, или защиту чести и достоинства, разве не являются одновременно и действиями, направленными на достижение определенного позитивного результата (проактивная агрессия)? Не свободна от терминологических недостатков и вышеописанная Зильманом классификация агрессии, обусловленной раздражителем, и агрессии, обусловленной побуждением. Исходя из этого, очевидно, что на сегодняшний день нет веских оснований для отказа в использовании традиционной дихотомии агрессии *враждебная — инструментальная*.

Существует огромное число исследований, которые убедительно показывают зависимость между негативными взаимоотношениями в системе «родители—ребенок», эмоциональной депривацией в семье и детской агрессией. Установлено, например, что если у ребенка сложились негативные отношения с одним или обоими родителями, если тенденции развития позитивности самооценки и Я-концепции не находят поддержки в оценках родителей или если ребенок не ощущает родительской поддержки и опеки, то вероятность делинквентного, противоправного поведения существенно возрастает, ухудшаются отношения со сверстниками, проявляется агрессивность и по отношению к собственным родителям (Hanson, Henggeler at al., 1984; Eron, Walder at al., 1977, 1978; Peek at al., 1985; Baron, Richardson, 1994).

В одном из исследований в лабораторных условиях ученые наблюдали (Jones at al., 1979), как общаются со своими мамами и другими детьми дети в возрасте 15, 21 и 39 месяцев. Фиксировались различные параметры, в частности измерялось время, через которое мать берет ребенка на руки, после того как он заплакал или потянулся к ней. Другой аспект наблюдения состоял в регистрации случаев агрессивного поведения ребенка, направленного на других людей (удары, укусы, стремление отобрать какой-либо предмет). Было установлено, что дети, к которым матери не спешили подходить, вели себя более агрессивно, чем дети, чьи матери быстро реагировали на плач или стремление ребенка к контакту.

Согласно *теории привязанности*, маленькие дети различаются по степени ощущения безопасности в своих отношениях с матерью. У крепко привязанного ребенка надежное, устойчивое и чуткое отношение со стороны матери. Такой ребенок склонен доверять другим людям, имеет хорошо развитые социальные навыки, склонен к конструктивному общению, неагрессивен. Слабо привязанный или тревожащийся по поводу своей привязанности ребенок отличается несговорчивостью, сопротивляется контролю, склонен к проявлению физической агрессии. Для таких детей характерны аффективные вспышки, импульсивность поведения (Baron, Richardson, 1994).

В настоящее время, пожалуй, уже не вызывает сомнения, что между строгостью наказания и уровнем агрессивности детей существует положительная зависимость.

Эта зависимость, как оказалось, распространяется и на случаи, когда наказание является реакцией родителей на агрессивное поведение ребенка. То есть наказание используется в качестве воспитательной меры, направленной на снижение агрессивности и формирование неагрессивного поведения ребенка.

В одном эксперименте изучалось агрессивное поведение детей-третьеклассников в зависимости от особенностей стратегий родительского наказания (Eron L. at al., 1963). Особенности и строгость наказаний измерялись по ответам родителей на 24 вопроса о том, как они обычно реагируют на агрессивное поведение своего ребенка. К первому уровню реагирования (который, строго говоря, и наказанием-то назвать нельзя) относили просьбы вести себя по-другому и поощрения за изменение поведения. Ко второму уровню наказаний (умеренные наказания) относили словесное порицание, выговоры, брань. К третьему уровню наказаний (строгие наказания) относили физическое воздействие, шлепки, подзатыльники. В результате исследования было обнаружено, что те дети, которые подвергались со стороны родителей строгим наказаниям, проявляли в поведении большую агрессию и соответственно характеризовались одноклассниками как агрессивные.

В одном из исследований (Felson R., Russo N., 1988) было показано также, что вмешательство родителей при агрессии между братьями и сестрами может на самом деле оказывать обратное действие и стимулировать развитие агрессии. Результаты этого исследования в наглядной графической форме представлены на рис. 9.1 (Бэрон, с. 98).

Нейтральная позиция родителей, как следует из этого исследования, оказывается предпочтительной. Самой неэффективной стратегией оказывается вмешательство родителей в форме наказания старших сибсов, так как в этом случае уровень как вербальной, так и физической агрессии в отношениях между братьями и сестрами

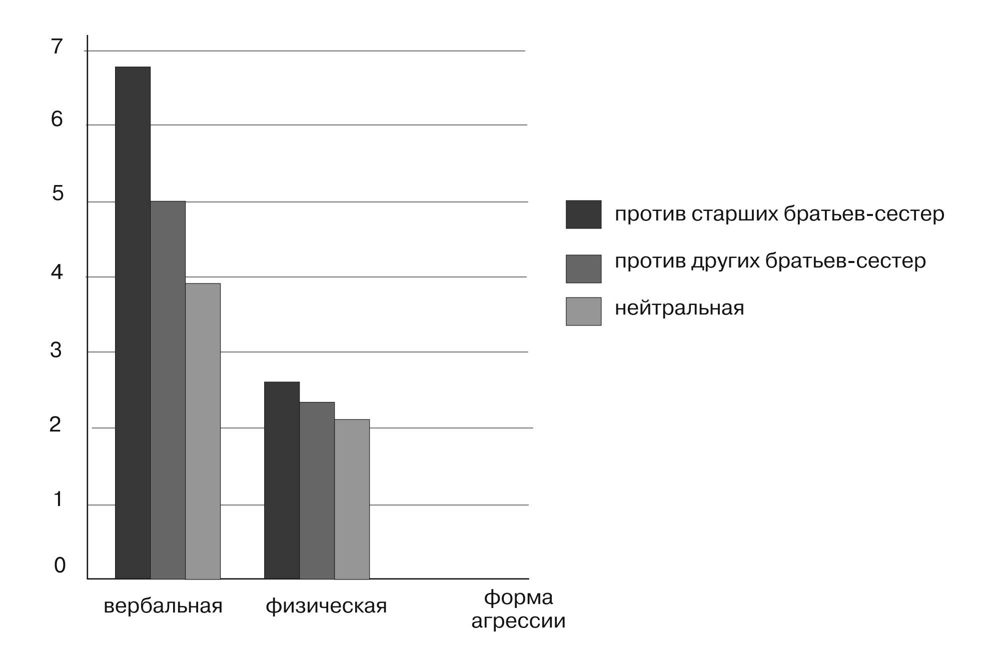


Рис. 9.1. Уровень агрессии между братьями и сестрами в зависимости от вмешательства родителей в ссоры детей (Felson R., Russo N.,, 1988).

оказывается наиболее высоким. Сходные результаты были получены и в других исследованиях (Patterson, 1984).

Обобщение результатов подобных исследований приводит специалистов к формулированию предложения относиться к агрессии между сибсами особым образом — игнорировать ее, не реагировать на агрессивное взаимодействие братьев и сестер. Однако такой вывод представляется все-таки слишком радикальным. Иногда не реагировать на агрессию во взаимоотношениях братьев и сестер родители просто не могут, а подчас это вообще вредно и небезопасно. В ряде ситуаций (например, когда агрессивное взаимодействие между сибсами уже не является редким, исключительным случаем) нейтральная позиция родителей может только способствовать дальнейшей эскалации агрессии. Более того, такая позиция может создавать благоприятные условия для социального научения агрессии, закрепления ее как устойчивого поведенческого паттерна личности, что вызывает долгосрочные негативные последствия.

В исследовании, о котором мы говорили выше, изучались лишь две альтернативы реагирования родителей на агрессию между братьями и сестрами: (1) *нейтральная* позиция, т. е. игнорирование фактов агрессии, и (2) *наказание* детей (в одном варианте старших, в другом — младших). Очевидно, при такой суженной альтернативе нейтральная позиция действительно оказывается относительно (и только относительно) лучшей. Однако возможны и другие альтернативные способы родительского реагирования на агрессию между сибсами, которые не были здесь предметом изучения. Одним из таких способов реагирования является обсуждение возникшей

проблемы, осуществление переговорного процесса, научение на конкретном примере возникшего конфликта конструктивным, неагрессивным способам его разрешения. Ведь, как экспериментально доказано в других исследованиях, агрессивные дети отличаются от неагрессивных в первую очередь именно слабым знанием конструктивных (альтернативных агрессивным) способов разрешения конфликтов.

Многие исследования подтверждают, что сверстники не любят агрессивных детей и оценивают их как «неприятных» (Бэрон Р., Ричардсон Д., 1997).

Так, в одном эксперименте (Coie J., Kupersmidt J., 1983) изучалась зависимость между агрессивностью и социальным статусом на выборках знакомых и незнакомых между собой детей, учеников четвертых классов. Основой для установления социального статуса и популярности детей послужили отзывы их одноклассников. В процессе эксперимента как знакомых между собой, так и незнакомых детей пригласили после занятий принять участие в командной игре. Школьники, которые предварительно были оценены своими сверстниками как «самые неприятные», в общении со сверстниками в процессе эксперимента чаще демонстрировали агрессивное поведение, как вербальное, так и физическое. В большинстве случаев независимо от того, играл ли ученик со знакомыми или незнакомыми ребятами, его социальный статус в игровой группе был таким же, как и в классе.

В одном исследовании изучались особенности взаимодействия со сверстниками популярных и непопулярных в своей группе дошкольников (Калягина Е. А., 1998). Было обнаружено, что для популярных детей наиболее распространенным вариантом поведения являлось бесконфликтное решение проблемы, связанной с просьбой сверстника поделиться чем-то (например, отдать игрушку). Причем это не было просто уходом от ситуации, а скорее попыткой самостоятельного ее разрешения, без обвинительных и агрессивных реакций в адрес сверстников («Возьму другую игрушку», «Подожду» и т. п.).

В противоположность этому у непопулярных детей самым распространенным способом поведения в ответ на просьбу «поделиться имуществом» была прямая или косвенная агрессия («Изобью их всех», «Возьму палку, побью их и отниму мяч» и т. д.).

Вместе с тем мы по-своему интерпретируем эти данные, полагая, что тревогу в данном случае должно вызывать не только агрессивное поведение непопулярных детей, но и неагрессивное поведение популярных. Как видно из приведенных данных (табл. 9.1), непопулярные дети вообще не используют такую форму поведения, как «подарок», т. е. уступку без колебаний того, что нужно сверстнику, по первой его просьбе. И, вполне очевидно, это не может не тревожить. Но так же вряд ли следует безгранично радоваться и эйфорично воспринимать тот факт, что популярные дети *абсолютно* не используют ни в каких случаях такую форму поведения, как «отказ», а форма поведения «подарок» является безоговорочно доминирующей. Этот ранний детский опыт может стать основой социализации (усвоения по механизму социального научения) такой стратегии поведения, как «уступка», которая, в общем, считается неконструктивной.

Пожалуй, наиболее конструктивным и, мы бы даже сказали, наиболее зрелым оказывается поведение детей, которые не относятся к экстремальным социометрическим группам, т. е. не попали в разряд как особо популярных, так и в разряд крайне непопулярных. В поведении этих детей три отмеченные формы реагирования —

отказ, договор, уступка — представлены паритетно, т. е. встречаются примерно с одинаковой частотой (при некотором преимуществе поведения типа «подарок»). Такая стратегия является и наиболее конструктивной, и наиболее адаптивной, потому что отличается гибкостью и, очевидно, отражает адекватность реагирования в соответствии с особенностями конкретной ситуации.

Таблица 9.1. Представленность различных форм поведения в ответ на просьбу сверстника (в %).

Группы детей	Отказ	Договор (компромисс)	Подарок (уступка)
Популярные	0	35	65
Непопулярные	70	30	0

В соответствии с теорией социального научения, общение и игра со сверстниками дают детям возможность научиться агрессивным реакциям. В пользу этого подхода говорят и данные, полученные при изучении детей, посещавших дошкольные учреждения. Так, в одном исследовании (Haskins, 1985) было установлено, что дети, которые в течение пяти лет перед школой регулярно посещали детский сад, оценивались учителями как более агрессивные, чем дети, посещавшие детский сад менее регулярно. Эти данные обычно интерпретируются в соответствии с теорией социального научения: дети, которые чаще «практиковались» в агрессивном поведении со сверстниками (детский сад), успешнее усвоили подобные реакции и скорее способны применить их в других условиях (школа). Не возражая против подобного истолкования полученных фактов, заметим, что возможна и иная интерпретация. Можно предположить, что более высокая агрессивность в старшем возрасте детей, которые регулярно в течение пяти лет посещали детский сад, связана с их эмоциональной депривацией, с отрывом от матери в раннем возрасте, наиболее важном с точки зрения отношений в системе «мать — дитя» и формирования базового чувства безопасности. В целом такое объяснение согласуется с концепцией, обозначаемой как теория привязанности.

Важным является изучение половых различий проявления агрессивности детей. В одном исследовании из школьников в возрасте 9–11 лет были отобраны группы мальчиков и девочек с неагрессивным и агрессивным поведением (Keltikangas-Jarvinen L., Kangas P., 1988). В результате изучения было установлено, что девочки знали больше конструктивных способов решения конфликта. Кроме того, различия внутри группы девочек (агрессивных и неагрессивных) по всем параметрам были сильнее выражены, чем внутри группы мальчиков: неагрессивные девочки значительно лучше агрессивных понимали ситуацию, знали больше конструктивных решений. Однако, что особенно примечательно и важно, наиболее выраженные различия между агрессивными и неагрессивными детьми независимо от пола обнаружены были не в предпочтении агрессивных альтернатив, т. е. не в агрессивной мотивации, а в незнании конструктивных решений.

В исследовании половых различий проявления агрессивности детей 7–8 лет было установлено (Сироткин С. Ф., 1996), что у мальчиков агрессивные проявления в большей мере связаны с компенсацией чувства неполноценности, а у девочек — с задачей социального приспособления конституциональной агрессивности. На моти-

вационном уровне выявленные половые различия связаны с преобладанием у мальчиков прямых форм агрессивности и проявлением садомазохистских отношений зависимости, а у девочек отмечена склонность к трансформированным проявлениям агрессивности в форме демонстративных и эгоцентричных тенденций. Кроме того, было показано, что мальчикам более свойственны активные и непосредственные, а девочкам — отсроченные и опосредованные формы агрессии.

В психологии ведутся отчаянные споры по поводу канонической психоаналитической позиции об изначальной, базовой агрессивности человека. Мы здесь не будем сколько-нибудь подробно останавливаться на этом вопросе. Однако отметим, что вряд ли можно согласиться, особенно применительно к вопросам детской психологии, с представлениями, будто агрессивность является сущностным проявлением индивидуальности человека и играет свою конструктивную роль в разворачивании его жизненного пути, обеспечивая личностную активность. Мы полагаем, что источники жизненной активности человека, и особенно ребенка, можно увидеть в чем-то ином, нежели в агрессивности.

Еще труднее принять уж вовсе радикальную позицию, в соответствии с которой эмпатическое взаимодействие (в том числе и на детском уровне) рассматривается как предельное преобразование агрессивного импульса, а диалог — как исключительно конструктивное проявление агрессивности. По существу, это утверждение является крайним проявлением инстинктивистского редукционизма, когда проявление любых личностных качеств и потребностей: способность и стремление к проявлению сочувствия, сопереживания; стремление к взаимодействию, взаимопониманию, — все это сводится лишь к «особому» проявлению агрессивности. Это положение находится в остром противоречии не только с концепциями личности, принятыми в оппозиционной психоанализу гуманистической психологии, но также расходится и с представлениями, распространенными в самом психоанализе (концепция личности и понятие социального интереса А. Адлера, теория зрелой личности и концепция любви Э. Фромма и др.).

Даже у новорожденных детей наблюдаются реакции ярости. По мнению некоторых специалистов, эти реакции ярости есть наиболее примитивные формы проявления враждебности и агрессии у человека. При этом многие специалисты придерживаются мнения, что пусковым механизмом ярости и агрессии является переживание ребенком чрезмерной боли или дистресса. Такая позиция в целом согласуется с фрустрационной теорией агрессии. Естественно, в первые месяцы жизни младенец, у которого возникает реакция ярости, не имеет *осознанного* желания навредить кому-либо. Поэтому говорить об агрессивном поведении ребенка в этом возрасте можно только условно, если исходить из наиболее общепринятого определения агрессии как *намеренного* причинения вреда или *намеренной* попытки причинения вреда. Однако к концу первого года жизни, наблюдая реакции ярости у детей, можно заметить, что ребенок испытывает чувство враждебности и оно нередко сопровождается уже целенаправленным желанием причинить вред (Паренс Г., 1997).

В этом же возрасте у детей проявляются попытки управлять своим чувством враждебности. Это обнаруживается, в частности, в фактах замещения объекта агрессии: например, перенос агрессивных действий с близких, любящих и значимых родителей, на других лиц. Г. Паренс описывает случай, когда девочка (1 год 2 меся-

ца), рассердившись на свою маму, явно намеревалась швырнуть в нее деревянным кубиком. Однако в последний момент она чуть развернулась, и кубик полетел в сидевшую рядом женщину. Совершив это, она удовлетворенно улыбнулась.

Этот и подобные ему случаи замещения объекта агрессии обычно объясняются специалистами с позиций *теории смещенной агрессии Миллера*. В основе этой теории лежит представление о переносе агрессии на другой объект, разрядке агрессивного импульса на человека, атаковать которого менее опасно (хотя он и не является истинным источником возникновения агрессивного побуждения). Такой подход вполне справедлив, однако в случаях детской агрессивности в диаде «ребенок — мать (отец)» замещение объекта агрессии не обязательно может быть вызвано страхом, боязнью ответной агрессии. Другим мотивом сдерживания и переноса агрессии ребенка на иной объект может являться чувство любви и привязанности к матери, и поэтому, несмотря на гнев, в поведении проявляется нежелание причинить ей вред.

Враждебное чувство против людей, к которым ребенок испытывает привязанность, особенно если это родители, вызывает внутренний конфликт. В таких ситуациях маленькие дети могут выбирать в качестве альтернативы наказание самих себя, т. е. опять же происходит замещение объекта агрессии. Однако трансформация в данном случае состоит в том, что внешняя агрессия заменяется аутоагрессией. Внешними проявлениями аутоагрессивного поведения является склонность ребенка в ситуациях напряжения бить, царапать, кусать себя или причинять вред себе каким-либо иным образом. Аутоагрессивное поведение, безусловно, является деструктивным. Необходимо обращать на него внимание и предпринимать меры, для того чтобы оно не вошло в привычку. Аутоагрессия, превратившись в устойчивую личностную особенность, в более старшем возрасте совсем не обязательно будет проявляться в прямых актах причинения самому себе именно физического вреда. Однако от этого оно не становится менее деструктивным и вредным. Скорее даже наоборот.

9.7. Подростковая агрессия

В соответствии с когнитивно-бихевиоральной концепцией социального научения (Бандура А., 1959) процесс социализации состоит в развитии привычных ответных реакций, принятых в обществе, в котором индивид живет. Научение определенным навыкам в системе «сигнал —ответ» требует, во-первых, вознаграждения или подкрепления, а во вторых, наличия некоторого мотивационного процесса или драйва. При этом под драйвом понимается сильный стимул, который побуждает организм к действию.

В рамках когнитивно-бихевиоральной концепции подростковую агрессию рассматривают как результат специфичного социального научения. При этом считается, что основания развития и закрепления агрессивного поведения следует в первую очередь искать в том, как родители воспитывали своих детей в первые годы жизни, а также и в более поздние периоды, включая и собственно подростковый возраст.

Важнейшим условием эффективной социализации и предупреждения становления агрессивных форм поведения является развитие мотивации привязанности, посредством которой ребенок научается желать интереса, внимания и одобрения

окружающих, и в первую очередь собственных родителей. В качестве вторичного подкрепления привязанность затем может обусловливать приспособление ребенка к социальным требованиям и запретам. В этой связи следует подчеркнуть, что важным условием развития агрессии является не только социальное научение как таковое, но и фрустрация, возникающая при отсутствии родительской любви и при постоянном применении наказаний со стороны одного либо обоих родителей.

Предупреждение и искоренение агрессивного поведения может быть осуществлено, как считается (Bandura A., Walters R., 1959; Bandura A., 1973), двумя путями. Агрессивные действия, поступки либо надо оставлять без подкрепления, без награды, либо за них надо активно наказывать. Если родители не обращают внимания на агрессивное поведение, оставляя его без подкрепления, и если в то же время совершаются другие (позитивные) поведенческие акты, которые подкрепляются, то остающееся без подкрепления агрессивное поведение постепенно угасает.

Как видим, логика здесь очень ясная, по существу, отражающая канонический бихевиоральный подход. Однако в том случае, когда речь идет именно о подростковой агрессии, позиция об игнорировании актов агрессивного поведения как способ предупреждения и «снятия» агрессии вызывает сомнение и даже настораживает. Обыденный психолого-педагогический опыт, практика психологического консультирования и некоторые специальные исследования показывают, что игнорирование актов подростковой агрессии чревато опасными последствиями и может привести к дальнейшей эскалации агрессивного поведения, превращения его в привычную форму поведения личности. Очевидно, это связано с тем, что если родители проигнорировали акты агрессии маленького ребенка, то в силу замкнутости его круга общения на семью оно действительно останется неподкрепленным. Если же родители игнорируют акты агрессии подростка, то оно не обязательно остается неподкрепленным, так как круг общения подростка уже не ограничивается семьей — подкрепление может быть найдено на стороне. В том числе, например, и в виде одобрения сверстниками агрессии против «неправильных (несправедливых) действий родителей». А кроме того, в силу выраженной в подростковом возрасте тенденции, поведенческой особенности — испытывать социальные нормы и правила «на прочность» и таким образом определять границы допустимого в своем поведении — отсутствие реакции взрослых на акты агрессивного поведения уже само по себе может стать позитивным подкреплением агрессии.

Активное наказание, как уже было отмечено ранее, также рассматривается в качестве способа торможения и коррекции агрессивного поведения. Однако заторможенные таким способом агрессивные реакции не обязательно исчезнут вовсе и могут проявиться в ситуациях, где угроза наказания слабее. Этот вывод согласуется с теорией смещенной агрессии Миллера, в основе которой лежит представление о переносе агрессии на другой объект, разрядки агрессивного импульса на человека, атаковать которого менее опасно, хотя он и не является истинным источником возникновения агрессивного побуждения. При этом теория смещенной агрессии (Miller, 1948) утверждает, что выбор агрессором жертвы в значительной степени обусловлен тремя факторами: 1) силой побуждения к агрессии; 2) силой факторов, тормозящих данное поведение; 3) стимульным сходством потенциальной жертвы с фрустрировавшим агентом.

Кроме того, между строгостью наказания, как было показано экспериментально (Eron L. at al., 1963), и уровнем агрессивности детей существует положительная

зависимость. Эта зависимость распространяется и на случаи, когда наказание является реакцией родителей на агрессивное поведение ребенка. То есть используется в качестве воспитательной меры, направленной на снижение агрессивности и формирование неагрессивного поведения ребенка. В результате изучения сначала маленьких детей (третьеклассников), а затем и подростков было обнаружено, что те дети, которые подвергались со стороны родителей строгим наказаниям, проявляли в поведении большую агрессию. Более того, в результате лонгитюдинального исследования (Eron L. at al., 1963) было установлено, что суровость наказания, применявшаяся к детям, когда им было 8 лет, коррелировала с агрессивностью их поведения в 18- и 30-летнем возрасте. В другом исследовании (Lefkowitz M. et al., 1977) было показано, что наименее агрессивные 18-летние юноши были как раз из числа тех, кого в 8-летнем возрасте родители хотя и наказывали, но умеренно, не строго. Общий вывод этих авторов состоял в том, что когда родители слишком сурово или слишком снисходительно относятся к агрессивности своих сыновей, тогда эти мальчики в позднем подростковом возрасте склонны к большему проявлению агрессии, чем их сверстники.

Исследования показывают, что агрессивные и неагрессивные подростки имеют различную степень привязанности к родителям и близости с ними. Предметом одного такого исследования (Bandura A., Walters R., 1959) стало изучение особенностей идентификации с родителями агрессивных и неагрессивных мальчиков-подростков. Было установлено, что у неагрессивных подростков идентификация с собственными родителями выражена сильнее, чем у агрессивных. Однако степень различия между этими двумя группами подростков по идентификации с матерью и отцом оказалась неодинаковой. Наиболее сильные различия между агрессивными и неагрессивными подростками обнаруживаются по степени идентификации с отцом. Соответствующие различия по степени идентификации с матерью оказались менее выраженными. То есть идентификация с матерью как у неагрессивных, так и у агрессивных подростков оказалась высокой и достаточно близкой по среднегрупповому показателю.

Последний факт, по нашему мнению, может быть проинтерпретирован как еще одно проявление особого значения матери в системе привязанностей и социальных отношений подростка. Очевидно, что нарушения идентификации с матерью могут быть обнаружены не при любых, а только при очень серьезных нарушениях развития личности. Так, исследование (Реан А. А., Санникова М. Ю., 1996) показало, что в системе отношений подростка к социальному окружению (в том числе определялось и отношение к отцу, а также к сверстникам) именно отношение к матери оказалось наиболее положительным. Было установлено, что снижение положительного отношения к матери, увеличение негативных дескрипторов (характеристик) при описании матери коррелирует с общим ростом негативизации всех социальных отношений личности. Можно полагать, что за этим фактом стоит фундаментальный феномен проявления тотального негативизма (негативизма ко всем социальным объектам, явлениям и нормам) у тех личностей, для которых характерно негативное отношение к собственной матери. В целом, как установлено в исследовании, негативное отношение к матери является важным показателем общего неблагополучного развития личности.

Формирование просоциального, неагрессивного поведения личности связано не только с механизмами отсутствия подкрепления или активного наказания, но

и обязательно (и, может быть, даже в первую очередь) с активным социальным научением неагрессивным формам поведения, конструктивным способам разрешения противоречий и реализации различных мотиваций личности. Ведь как установлено, наиболее выраженные различия между агрессивными и неагрессивными детьми обнаруживаются не в личностном предпочтении агрессивных альтернатив, а в незнании конструктивных решений. Таким образом, процесс социализации неагрессивного поведения включает приобретение системы знаний и социальных навыков, а также воспитание системы личностных диспозиций, установок, на основе которых формируется способность реагировать на фрустрацию относительно приемлемым образом.

Большинству существующих в современной психологии теорий агрессии не противоречит идея о взаимосвязи агрессии с теми или иными конкретными устойчивыми поведенческими паттернами. Иначе говоря, идея о взаимосвязи агрессии с определенными характерологическими типами. Такую связь определенно допускает логика инстинктивистской и психоаналитической теорий агрессии. Эта связь не просто допускается, но, по существу, постулируется как обязательная в теории социального научения агрессии. Пожалуй, менее характерной является идея о взаимосвязи агрессии с теми или иными конкретными индивидуальными характерологическими особенностями лишь для фрустрационной теории агрессии (только для ее классического, первоначального варианта).

Констатация логичности взаимосвязи агрессии с определенными характерологическими типами не является еще решением проблемы по существу. Значительный теоретический и, может быть, особенно *практический* интерес представляет выявление конкретного типа связи между агрессией и вполне определенными (конкретными) характерологическими особенностями.

Предметом одного из исследований (Реан А. А., 1997) было выявление взаимосвязи уровня агрессии с определенными характерологическими особенностями подростков 14–17 лет. Ожидаемыми и прогнозируемыми оказались полученные результаты, из которых следует вполне конкретная, четкая и сильная связь между возбудимой характерологией и различными проявлениями агрессии. «Возбудимость» положительно коррелирует с *вербальной агрессией*, *раздражительностью*, *спонтанной агрессией*, а также с *косвенной агрессией*. Как известно, центральной особенностью возбудимых личностей является импульсивность поведения. Вся манера общения и поведения у них в значительной мере зависит не от логики, не от рационального оценивания своих поступков, а обусловлена импульсом, влечением, инстинктом или неконтролируемыми побуждениями. В области социального взаимодействия, общения для них характерна крайне низкая терпимость. На этом фоне выявленная система корреляционных зависимостей представляется неслучайной и вполне логичной.

Гораздо более неожиданными оказались результаты, которые устанавливают недвусмысленную и вполне определенную связь между *демонстративной* характерологией и агрессивностью личности. Более того, оказалось, что структура связей в диаде «демонстративность — агрессия» практически полностью идентична структуре связей в паре «возбудимость — агрессия». Разница состоит не в структуре связей, а лишь в их силе. «Демонстративность» положительно коррелирует с *вербальной агрессией*, *раздражительностью*, *спонтанной агрессией*, с *косвенной агрессией*.

Такая четкая и многоканальная связь демонстративности личности с агрессией, действительно, представляется неожиданной и странной, поскольку центральными, сущностными особенностями демонстративного поведенческого паттерна являются, как известно, вовсе не агрессия, а другие поведенческие особенности. К таким особенностям демонстративной личности традиционно относятся потребность и постоянное стремление производить впечатление, привлекать к себе внимание, быть в центре. Это проявляется в тщеславном поведении, часто нарочито демонстративном. Элементом такого поведения является самовосхваление, рассказы о себе или событиях, в которых эта личность занимала центральное место. Полученные данные о связи «демонстративность — агрессия» расширяют традиционные представления о демонстративной личности и позволяют взглянуть на проблему демонстративного поведения под иным углом зрения. С другой стороны, мы видим в этих данных еще одно подтверждение того, что агрессия и агрессивность представляют собой сложный личностный и поведенческий феномен, каузальную природу которого вряд ли когда-либо удастся описать какой-то единственной, одномерной, хотя бы и внутренне непротиворечивой моделью.

В подростковом возрасте как у мальчиков, так и у девочек существуют возрастные периоды с более высоким и более низким уровнем проявления агрессивного поведения. Так, установлено (Ковалев П. А., 1996), что у мальчиков имеются два пика проявления агрессии: в 12 и 14–15 лет. У девочек также обнаруживаются два пика: наибольший уровень проявления агрессивного поведения отмечается в 11 и 13 лет.

Сравнение степени выраженности различных компонентов агрессивного поведения у мальчиков и девочек показало, что у мальчиков наиболее выражена склонность к прямой физической и прямой вербальной агрессии, а у девочек — к прямой вербальной и к косвенной вербальной. Таким образом, для мальчиков наиболее характерно не столько предпочтение агрессии по критерию «вербальная — физическая», сколько выражение ее в прямой, открытой форме и непосредственно с конфликтующим. Для девочек же характерно предпочтение именно вербальной агрессии в любых ее формах — прямой или косвенной. Хотя косвенная форма оказывается все-таки более распространенной. Тенденция большей выраженности у мальчиков прямой агрессии (часто физической), а у девочек — косвенной вербальной, очевидно, является кросс-культуральной, характерной для подростков различных этносов (Зоуир Али Рашид, 1999).

В другом исследовании (Семенюк Л. М., 1996) было показано, что если у 10–11-летних подростков преобладают проявления физической агрессии, то по мере взросления у подростков 14–15 лет на первый план выходит вербальная агрессия. Это, однако, не связано с возрастным снижением проявления физической агрессии. Максимальные показатели проявления всех форм агрессии (как физической, так и вербальной) обнаруживаются именно в 14–15 лет. Но динамика роста физической и вербальной агрессий по мере взросления неодинакова: проявления физической агрессии, хотя и увеличиваются, но незначительно. А вот, проявления вербальной агрессии растут существенно более быстрыми темпами.

Можно отметить также, что в более молодом возрасте (10–11 лет) между разными формами агрессии существует достаточно слабая дифференциация. То есть хотя они и выражены неодинаково, но различия между ними по частоте встречаемости

невелики. В возрасте же 14–15 лет между различными формами агрессии обнаруживаются более четкие и явные различия по частоте встречаемости.

Структура проявления различных форм агрессии обусловлена одновременно как возрастными, так и половыми особенностями. В раннем подростковом возрасте у мальчиков доминирует физическая агрессия, а у девочек она выражена незначительно — они отдают предпочтение вербальной форме проявления агрессии. Однако, как показывают исследования (Семенюк Л. М., 1996), уже в возрасте 12–13 лет как у мальчиков, так и у девочек наиболее выраженной оказывается такая форма проявления агрессии, как негативизм. Напомним, что под негативизмом в концепции агрессии/враждебности Басса—Дарки понимается оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета, которая может проявляться как в форме пассивного сопротивления, так и в форме активной борьбы против действующих правил, норм, обычаев.

Второе место по частоте встречаемости в указанный возрастной период у мальчиков занимает физическая агрессия, а у девочек — вербальная. В более зрелом возрасте (подростки 14–15 лет) у мальчиков доминируют негативизм и вербальная агрессия (которые представлены практически одинаково), а у девочек — вербальная агрессия. Физическая агрессия в этом возрасте не является доминантной формой проявления агрессии уже и у мальчиков. Следует отметить также, что независимо от возраста у мальчиков все формы агрессивного поведения выражены сильнее, чем у девочек.

Исследования связи агрессивного поведения с социальным статусом подростка в группе сверстников показали (Ковалев П., 1996), что среди подростков с наиболее высоким социометрическим статусом («эмоциональные лидеры») 48% составляют лица с уровнем агрессии выше среднего. Вместе с тем установлено, что среди «эмоциональных лидеров» 33% имеют показатели агрессии средней величины, а 19% — низкий уровень агрессии.

Относительно выраженности различных типов агрессивного поведения в этой группе подростков можно отметить, что наиболее часто встречается прямая физическая агрессия — 43% лиц с высоким социометрическим статусом склонны именно к ней. У 30% «эмоциональных лидеров» ведущим способом агрессивного поведения является прямая вербальная агрессия, а у еще 27% — косвенная вербальная.

Иногда понятие «агрессивность» употребляется как синонимичное понятию «конфликтность». Такое смешение понятий осуществляется не случайно, а на том основании, что в исследованиях выявляются корреляционные связи между агрессивностью и конфликтностью, а также однотипные корреляции обоих этих понятий с рядом других личностных свойств (наступательность, вспыльчивость, обидчивость, нетерпимость и др.).

Однако наличие таких корреляционных связей на самом деле еще не дает оснований для отождествления понятий. Необоснованность подобной логики видна хотя бы из следующей простой аналогии. Рост и вес человека коррелируют между собой, кроме того, обе эти характеристики имеют однотипные корреляции с рядом других параметров (например, с качеством питания ребенка). Но все это не дает нам оснований считать, что рост и вес — это одно и то же, что эти понятия синонимичны.

С содержательно-психологической точки зрения понятия «агрессивность» и «конфликтность» обозначают различные психологические феномены, что находит

отражение как на уровне современных теорий агрессивности и конфликтности, так и на уровне методов их диагностики. Кроме того, на поведенческом уровне конфликтность вряд ли может коррелировать с популярностью, а вот агрессия, как было показано на эмпирическом уровне, не исключает такой взаимосвязи и при определенных условиях коррелирует с социометрическим статусом, эмоциональной предпочитаемостью личности.

Уровень выраженности агрессивных реакций коррелирует с самооценкой подростка. Общая тенденция здесь заключается в наличии прямой связи: чем выше уровень самооценки, тем выше показатели общей агрессии и различных ее составляющих. Такая взаимосвязь характерна как для инструментальной агрессии, так и для другой формы агрессии — враждебности. В одном исследовании (Реан А. А., 1997) было показано, что уровень физической агрессии подростков 14–17 лет коррелирует с уровнем общей самооценки личности. Чем выше самооценка, тем сильнее выражена и склонность к проявлению физической агрессии. Оказалось, кроме того, что парциальные самооценки — самооценка способности к лидерству и самооценка своего физического Я — коррелируют с такой формой агрессии, как негативизм. То есть оппозиционная манера поведения, направленная против авторитетов и установившихся правил, в большей степени характерна именно для подростков с высокой самооценкой своих лидерских потенций, а также для подростков, высоко оценивающих свои физическую привлекательность и телесное совершенство. Очевидно, в наибольшей степени подростковый негативизм выражен в том случае, когда обе эти парциальные самооценки «сходятся» в одной личности.

В том же исследовании (Реан А. А., 1997) было показано, что вербальная агрессия коррелирует с различными аспектами самооценки подростков. Так же как и в случае с негативизмом, уровень проявления вербальной агрессии выше у тех, для кого характерна высокая самооценка способности к лидерству. Кроме того, вербальная агрессия оказалась связанной с уровнем самооценки собственной самостоятельности, автономности и с самооценкой интеллекта. Таким образом, наибольшая вероятность проявления высокой вербальной агрессии также связана с высокой самооценкой личности, особенно если для этого подростка характерны представления о себе как о высокоавтономной, самостоятельной личности, отличающейся выраженной способностью к лидерству и высоким интеллектом.

Еще одна тенденция, которая обнаруживается в исследованиях (Реан А. А., Трофимова Н. Б., 1999), состоит в том, что более агрессивные подростки чаще имеют экстремальную самооценку — либо чрезвычайно высокую, либо крайне низкую. Для неагрессивных подростков более характерной тенденцией является распространенность средней по уровню самооценки. Так, если в группе высокоагрессивных подростков высокую самооценку имеет 31% испытуемых, то в группе неагрессивных такую самооценку имеют в два раза меньше подростков — 15%. Соответственно низкую самооценку в группе высокоагрессивных имеют 25%, а в группе неагрессивных — только 15%.

Для понимания подростковой агрессии большое значение имеет рассмотрение не только самооценки личности, но и анализ соотношения самооценки и внешней оценки, которая дается референтными лицами, например учителями или сверстниками. Если самооценка не находит должной опоры во внешнем социальном пространстве, если оценка подростка значимыми лицами из ближайшего окружения

всегда (или преимущественно) ниже его самооценки, то эта ситуация, несомненно, должна рассматриваться как фрустрирующая. При этом здесь фрустрация касается не чего-то второстепенного, поскольку блокируется одна из базовых, фундаментальных потребностей личности, каковой, несомненно, является потребность в признании, уважении и самоуважении. И, как любой фрустратор, эта ситуация может провоцировать проявление агрессии. Хотя ортодоксальные сторонники фрустрационной теории агрессии сказали бы в этом случае более категорично: такая ситуация не просто может, но явно будет приводить к агрессии.

Специальные исследования, проведенные по этому поводу (Дандарова Ж. К., Реан А. А., 1999), показали, что подростки, чья самооценка находится в конфликте с внешней оценкой социума (оценка ниже и не соответствует самооценке), существенно отличаются от своих сверстников более высокими показателями агрессии. Наиболее сильные различия обнаруживаются в уровнях выраженности косвенной агрессии и негативизма. Однако, кроме этого, подростки с конфликтным соотношением самооценки и внешней оценки имеют и более высокий уровень таких форм агрессии, как раздражительность, физическая агрессия и обида.

ГЛАВА 10

Деформация ядра личности при делинквентном поведении

Стратегия психоконсультационной и психокоррекционной работы в этой области практической психологии существенно зависит от ответа на вопрос: что стоит за понятием «криминальная (делинквентная) личность»? Это некая метафора или же определенная психологическая реальность? Поэтому прежде всего необходимо определиться с двумя следующими тезисами, встречающимися в психологической и криминологической литературе.

Тезис первый. Говорить о «криминальной (делинквентной) личности» *нельзя в принципе*, так как не существует таких личностных особенностей, которые бы отличали преступника от правопослушного гражданина.

Тезис второй. Говорить о «криминальной (делинквентной) личности» *не имеет смысла*, так как поведение человека полностью или почти полностью обусловлено ситуацией; поведение ситуативно, а не трансситуативно (не личностно устойчиво).

Итак, тезис первый. Сторонники этого тезиса полагают, что не существует личностных особенностей, «которые отличали бы преступников от честных людей» (Кудрявцев Ю. В., 1989). При этом, аргументируя данное положение, его сторонники часто странным образом сбиваются на утверждения типа:

- нет такого единственного свойства личности, которое отличало бы антисоциальных лиц от правопослушных;
- нет таких черт, которые фатально предопределяли бы социальные отклонения.

В принципе, с этим никто и не спорит, поскольку само по себе это ничего не доказывает. Когда мы говорим «криминальная личность», конечно, никто не имеет в виду, что этот тип личности отличается от других каким-то *единственным* личностным качеством. Ясно, что на деле речь должна идти и идет в реальности о симптомокомплексе личностных особенностей.

Точно так же, когда мы говорим «криминальная личность», никто не имеет в виду фатальную предопределенность социального отклонения некоторых личностных черт. Психология личности вообще — это не физиология, а тем более не механика, и в ней действуют *принципиально иные вероятностные, статистические закономерности*. В психологии личности, следовательно, вообще нет и не может

быть ничего фатально определенного. Но речь определенно может идти о некоторых личностных особенностях как о мощных факторах, повышающих вероятность риска противоправного поведения; как об особенностях, повышающих вероятность такого поведения.

Итак, нельзя согласиться с тем, что термин «криминальная личность» является ошибочным и что не существует никаких личностных образований, отличающих антисоциальную личность от правопослушного гражданина. Представляется ясным, что понятие «криминальная личность» — это не абстракция, оно отражает объективно существующую реальность. Множество экспериментальных исследований убедительно демонстрирует различия между криминальной и некриминальной личностями. Центральные, определяющие различия лежат в сфере системы отношений личности к действительности, в сфере системы ее социальных установок и ценностей. Кроме того, определенные дополнительные отличия обнаруживаются даже на уровне характерологических особенностей. Например, некоторые виды акцентуаций характера могут рассматриваться в качестве фактора риска делинквентного поведения.

Второй из вышеназванных тезисов имеет принципиально иную основу. Он ставит под сомнение понятие «криминальная личность» в связи с идеей о ситуативной (а не личностно устойчивой) обусловленности поведения человека.

В последнее время интенсивно обсуждается вопрос об устойчивости (транс-ситуативности) поведения человека. Высказываются полярные точки зрения о детерминации его поведения устойчивыми характерологическими особенностями, с одной стороны, и ситуативными факторами — с другой стороны. В основе этих дискуссий лежат не только различные теоретические платформы их участников, но и результаты экспериментальных исследований. Установлено, например, что существует так называемая фундаментальная ошибка атрибуции, которая состоит в завышении оценок трансситуативности поведения и недооценке влияющих на него ситуативных факторов (Nisbett R., Ross L., 1982). На основе этого делаются радикальные выводы об отсутствии личностной обусловленности поведения человека. Однако такой вывод является как слишком радикальным, так и малообоснованным. Конечно, некорректно совсем не учитывать влияния ситуативных факторов на поведение. Но разве корректнее не учитывать обусловленности поведения личностными особенностями? То, что трансситуативность, устойчивость поведения существует в объективной реальности (а не является лишь одним из теоретических подходов), подтверждено сотнями эмпирических исследований как в классической, так и в современной психологии личности. Собственно, и сама фундаментальная ошибка атрибуции состоит лишь в констатации завышения значения трансситуативности поведения и недооценке ситуативных факторов. Речь, таким образом, не идет об отказе от рассмотрения устойчивых особенностей личности.

Мы полагаем, что продуктивным является подход, основанный на использовании **принципа дополнительности** — взаимодействии трансситуативных и ситуативных факторов. Причем в большинстве случаев детерминирующими факторами являются личностные факторы, тогда как ситуативные играют роль модулятора (определяя вариативность проявления личностных факторов). В не-

которых, гораздо более редких, на наш взгляд, случаях иерархия факторов может меняться.

В соответствии с концепцией социальной обусловленности противоправного поведения понятию «личность» принадлежит особое место. Личность занимает центральное место в причинной цепочке: социальные причины преступлений — личность преступника — преступное поведение (Ратинов А. Р., 1988). Многочисленные экспериментальные исследования подтверждают наличие психологической реальности, соответствующей понятию «криминальная (делинквентная) личность» (Коченов М. М., 1977; Кудрявцев С. В., 1988; Ратинов А. Р., 1988; Реан А. А., 1991 и др.). При этом, конечно, нельзя отрицать и значение ситуативных факторов. Не случайно поэтому вошло в профессиональный язык специалистов такое понятие, как «криминогенная ситуация», т. е. ситуация, которая в силу своего фактического содержания *способствует* совершению преступления. Однако в любом случае личностный фактор остается одним из важнейших, ибо противоправному поведению предшествует отражение данной объективной ситуации субъектом правонарушения. Одна и та же ситуация одну личность приводит к совершению правонарушения, а другую — нет.

Таким образом, в случае с криминальным поведением справедлив обобщающий подход, который мы сформулировали ранее. Он учитывает взаимодействие транссситуативных и ситуативных факторов (принцип дополнительности). При этом личностные факторы играют роль детерминирующих механизмов поведения личности, а ситуативным принадлежит роль модуляторов.

Заметим, что теоретическая позиция, связанная с ошибочным преувеличением роли ситуативных факторов и недооценкой личностных особенностей в их влиянии на поведение, может приводить к особо негативным последствиям именно в случае с делинквентным и криминальным поведением. Рассмотрение ситуативных факторов в качестве основных причин детерминант (а не модуляторов) делинквентного поведения логически приводит к снятию ответственности с личности за такое поведение. Практические негативные последствия такого подхода легко предсказать, но трудно представить. Совершенно очевидно, что предвидение правовых последствий санкций (или их отсутствия) не может не воздействовать на личность. Юридический контекст требует от человека внимательнее относиться к последствиям своих поступков, и, наоборот, отсутствие такого контекста ослабляет внимание (Карбонье Ж., 1986). Психологические эксперименты в области детерминации агрессивного поведения подтверждают это. По крайней мере установлено, что снятие анонимности поведения и необходимость отчета за свои агрессивные действия в определенной мере снижают проявление агрессивности личности (Rabbie J., Goldenbeld Ch., 1989).

В качестве заключения рассмотрим следующую обобщающую схему (рис. 10.1). Она представляет собой системно-структурное описание деформации центральных образований криминальной (делинквентной) личности.

	Доминирующая система отношений			Шкала ценностей	Социальные установки
	к другим	к себе	к труду		
Характеристики	НЕГАТИВНОЕ Отношение настороженности, конкуренции, неприятия, ожидания враждебности	Самооценка может быть любой: как неадекватно завышенной, так и неадекватно заниженной ГЛАВНОЕ: наличие конфликта самооценки и оценки социума (интеракционный конфликт самооценки)	НЕГАТИВНОЕ Отношение пренебрежения, незначимости, неприятия, отвержения. Труд как атрибут неудачников и «слабаков»	Контрнормативная, негативная, асоциальная, эгоцентричная	Агрессивность, физическое насилие как норма, контрнормативность как стиль поведения, контрнормативность как позитивная характеристика личности, скрытая асоциальность большинства членов общества, негативизм в отношении официальных властей (в особенности правоохранительных)
Различия с нормативной группой	Значительные Менее значимы на этапе делинквентности	Значительные Пусковой механизм делинквентности	Очень значительные Существенно менее значимы на этапе делинквентности	Значительные	Значительные Значимы уже на этапе делинквентности Механизм защиты Я и готовности к криминальному действию
Возможности коррекции	Имеются Психокоррекция и изменения в реальном социальном взаимодействии	Только через достижение успешности в значимой сфере деятельности и изменение в социальном оценивании Роль психокоррекции вспомогательная	Значительные, но на раннем этапе делинквентности Психокоррекционная и психопедагогическая работа (в том числе семейная)	Имеются Ранняя коррекция предпочтительна Условие — деятельностный подход, опора на реальность Психокоррекционная и психопедагогическая работа Тренинг (групповая психокоррекция)	Имеются Значительные на этапе делинквентности. Психопедагогическая коррекция Психокоррекция Специальный рефлексивно-перцептивный тренинг

Рис. 10.1. Характеристики центральных («ядерных») образований криминальной личности (по А. Реану)

ГЛАВА 11

Маскулинность — фемининность личности

11.1. Психологический пол

Каждый человек является обладателем множества психологических черт характера. Некоторые черты являются как бы «бесполыми», универсальными, а некоторые традиционно связываются с типично мужской или типично женской психологией. Некоторые типичные мужские или женские черты имеют свои эволюционно-генетические и физиологические основания, предпосылки. Например, уровень агрессивности и доминантности (рассматриваемые как типично мужские черты), оказывается, коррелирует с уровнем концентрации у индивидов мужских половых гормонов — андрогенов. Другие черты формируются в процессе социализации, воспитания и развития личности. Не случайно же существуют социальные стереотипы маскулинности и фемининности. Хотя дело по преимуществу обстоит так, что приобретение тех или иных типично мужских или типично женских психологических черт происходит в результате совместного влияния обоих групп факторов — биологического и социального порядка. В этом контексте психологический пол радикально отличается от пола биологического. Остановимся коротко на трех основных понятиях, о которых принято говорить в связи с феноменом «психологический пол», — «маскулинность», «фемининность», «андрогинность».

Маскулинность. К типично мужским чертам традиционно относятся такие, как независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и др. В специальных исследованиях было установлено (Christiansen K., Knussmann R., 1987), что генерализованная спонтанная агрессивность, а также сексуальная агрессия коррелируют с уровнем содержания андрогенов (мужские половые гормоны) в сыворотке крови. В другом исследовании на выборке в 191 человек было показано (Lau Sing, 1989), что маскулинных индивидов отличает большее самоуважение в целом, а также более высокая самооценка в области академических достижений и собственной внешности — физическое Я.

Фемининность. К типично женским чертам традиционно относятся такие, как уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др. Социальные стереотипы феминин-

ности меньше касаются волевых сторон личности и успешности деловой карьеры, но при этом уделяют значительное внимание эмоциональным аспектам.

Андрогинность. В соответствии с существующими представлениями индивид не обязательно является носителем четко выраженной психологической маскулинности или фемининности. В личности могут быть на паритетных началах представлены существенные черты как маскулинного, так и фемининного типа. При этом предполагается, что у андрогина эти черты представлены гармонично и взаимодополняемо. Считается, что такая гармоничная интеграция маскулинных и фемининных черт повышает адаптивные возможности андрогинного типа. При этом бóльшая мягкость, уступчивость в социальных контактах и отсутствие резко выраженных доминантно-агрессивных тенденций в общении никак не связаны со снижением уверенности в себе, а, напротив, проявляются на фоне сохранения высокого самоуважения, уверенности в себе и самопринятия. В уже упоминавшемся выше исследовании (Lau Sing, 1989) было показано, что адрогины не уступают маскулинному типу ни по уровню самоуважения в целом, ни по уровню самооценок академических достижений и собственной внешности (физическое Я).

11.2. Методика С. Бем

Методика была предложена Сандрой Бем (Bem S. L., 1974) для диагностики психологического пола и определяет степень андрогинности, маскулинности и фемининности личности. Опросник содержит 60 утверждений (качеств), на каждое из которых испытуемый отвечает «да» или «нет», оценивая тем самым наличие или отсутствие у себя названных качеств. Опросник может применяться и в форме экспертного рейтинга. В этом случае оценка испытуемого по представленным качествам осуществляется компетентными судьями — людьми, хорошо знающими испытуемого (муж, жена, родители и др.).

Текст опросника:

1. Верящий в себя.
2. Умеющий уступать.
3. Способный помочь.
4. Склонный защищать свои взгляды.
5. Жизнерадостный.
6. Угрюмый.
7. Независимый.
8. Застенчивый.
9. Совестливый.
10. Атлетический.
11. Нежный.
12. Театральный.
13. Напористый.
14. Падкий на лесть.

15. Удачливый.
16. Сильная личность.
17. Преданный.
18. Непредсказуемый.
19. Сильный.
20. Женственный.
21. Надежный.
22. Аналитичный.
23. Умеющий сочувствовать.
24. Ревнивый.
25. Способный к лидерству.
26. Заботящийся о людях.
27. Прямой, правдивый.
28. Склонный к риску.
29. Понимающий других.
30. Скрытный.
31. Быстрый в принятии решений.
32. Сострадающий.
33. Искренний.
34. Полагающийся только на себя (самодостаточный).
35. Способный утешить.
36. Тщеславный.
37. Властный.
38. Имеющий тихий голос.
39. Привлекательный.
40. Мужественный.
41. Теплый, сердечный.
42. Торжественный, важный.
43. Имеющий собственную позицию.
44. Мягкий.
45. Умеющий дружить.
46. Агрессивный.
47. Доверчивый.
48. Малорезультативный.
49. Склонный вести за собой.
50. Инфантильный.
51. Адаптивный, приспособляющийся.
52. Индивидуалист.
53. Не любящий ругательств.

54. Несистематичный.
55. Имеющий дух соревнования.
56. Любящий детей.
57. Тактичный.
58. Амбициозный, честолюбивый.
59. Спокойный.
60. Традиционный, подверженный условностям.

Ключ к тесту

маскулинность («да»): 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55, 58;

фемининность («да»): 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59.

За каждое совпадение ответа с ключом начисляется один балл. Затем определяются показатели фемининности (F) и маскулинности (M) в соответствии со следующими формулами:

F = (сумма баллов по фемининности) : 20;

M = (сумма баллов по маскулинности) : 20.

Основной индекс IS определяется как:

$$IS = (F - M) \times 2{,}322.$$

Если величина индекса IS заключена в пределах от −1 до +1, то делают заключение об андрогинности. Если индекс меньше −1 ($IS < -1$), то делается заключение о маскулинности, а если индекс больше +1 ($IS > 1$) — о фемининности. При этом, в случае когда $IS < -2{,}025$, говорят о ярко выраженной маскулинности, а если $IS > +2{,}025$, говорят о ярко выраженной фемининности.

ГЛАВА 12

Личность и общение

12.1. Общение как фундаментальная категория психологии

Общение является важнейшей категорией психологической науки. Проблематика общения занимает значительное место в общей психологии и в психологии личности. Педагогическая психология при определенном подходе вся может быть рассмотрена через призму общения, ибо практически все стороны процессов воспитания и обучения опосредованы общением (Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999; Зимняя И. А., 1999). Также устойчивым является представление о том, что явление общения занимает, по существу, центральное место в социальной психологии, потому что именно общение порождает такие феномены, как восприятие и понимание людьми друг друга; лидерство и руководство; сплоченность и конфликтность и др. (Кузьмин Е. С., 1979; Бодалев А. А., 1983). Да и во всех других отраслях психологии — юридической, клинической, психологии труда и др. — феномену общения принадлежит значительное место. На обыденном уровне, на уровне здравого смысла очевидно, что каждый ясно представляет себе, что стоит за словом «общение». Однако какой смысл имеет данное понятие в научной психологии?

12.2. Общение и деятельность

В отечественной психологии сложилась устойчивая традиция связывать понятие «общение» с категорией «деятельность». При этом общение рассматривается лишь как форма, вид *деятельности*. Констатируется, что любые формы общения есть специфические формы совместной *деятельности* людей. Само общение на уровне дефиниции определяется как процесс, который порождается потребностями в совместной *деятельности*. Наиболее распространенные определения общения (Психология: Словарь / Под ред. А. Петровского, М. Ярошевского), отражающие эту позицию, констатируют, что общение — это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, *порождаемый потребностями в совместной деятельности*, или в несколько иной редакции определяют общение как осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, *вызванное*

потребностями совместной деятельности (курсив наш. — *А. Р.*). Таким образом, видим, что общение рассматривается как понятие, подчиненное деятельности, вторичное по отношению к этой категории.

Не стоит думать, что такое представление об общении является характерным лишь для периода абсолютного господства деятельностной парадигмы в отечественной психологии. Тенденция выводить общение из деятельности, являясь достаточно устойчивой традицией марксистской психологии, сохраняется и поныне. В *современных* работах эта традиция находит выражение в достаточно прямых и недвусмысленных положениях о том, что «любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей: люди не просто "общаются" в процессе выполнения ими различных общественных функций, но всегда общаются в некоторой деятельности, даже в процессе "недеяния"». (Слободчиков В. И., Исаев Е. И., 1995). При этом подчеркивается, что целесообразно понимать связь деятельности и общения в двух планах: общение может рассматриваться и как сторона совместной деятельности, и как ее продукт (Там же). Нетрудно убедиться, что и здесь общение рассматривается как категория, «*подчиненная*» деятельности, *производная* от нее. **Любое** общение трактуется лишь как «специфическая форма совместной деятельности», как сторона совместной деятельности и как ее продукт.

Традиция рассматривать понятие «общение» как вторичное по отношению к категории «деятельность», как подчиненное деятельности понятие характерно, надо заметить, как для московской психологической школы (А. Н. Леонтьев и его последователи), так и для ленинградской (Б. Г. Ананьев). Применительно к ленинградской психологической школе можно говорить об отражение этой традиции в известных представлениях Б. Г. Ананьева о человеке как субъекте трех основных *видов деятельности*: труда, познания, *общения*.

12.3. Общение как самомотивированный процесс

Возможен иной взгляд на смысл и содержание категории «общение», который состоит в утверждении *самостоятельности* данной категории, несводимости общения к деятельности, самоценности общения, рассмотрения общения не только как средства, но и как цели (Б. Ф. Ломов, В. В. Знаков, А. А. Реан). Общение не обязательно должно быть инициировано потребностями в совместной деятельности. Важно понимать, что общение может выступать в качестве *самомотивированного* процесса.

12.3.1. Фатическое общение

Понятие «фатическое общение» является одним из адекватных именно представлениям о самомотивированности процесса общения, о его самоценности. И действительно, *фатическое общение*, понимаемое в психологии как общение в деятельностном плане бессодержательное, как общение, исключительной целью которого является поддержание самого процесса общения, — это ведь не досужая выдумка психологов, а понятие, описывающее конкретную психологическую реальность. Любой человек может привести множество повседневных примеров, когда обще-

ние состоялось (вспомнили общих знакомых, поговорили о прошедших школьных годах, попереживали о несбывшихся юношеских мечтах и т. п.), но инициировано оно было вовсе не потребностью в совместной деятельности.

12.3.2. Аффилиативная потребность

Идея самоценности и автономности общения может быть также связана с теоретической концепцией о структуре фундаментальных потребностей человека (А. Маслоу) и находить в этой концепции серьезное обоснование. Аффилиативные потребности (потребности в общении, в принадлежности к группе) в гуманистической психологии, как известно, относятся к базовым потребностям личности. Человек нуждается в общении для того, чтобы поделиться своим горем, для того, чтобы другие разделили с ним его счастье и радость, для того, наконец, чтобы чувствовать себя человеком. Таким образом, общение представляет самостоятельную ценность и потому необязательно должно рассматриваться как средство достижения целей совместной деятельности. Фрустрация потребности в общении, блокирование или ограничение возможности ее реализации являются самостоятельным стрессогенным фактором. Это, кстати, хорошо прослеживается на примере психического состояния и переживаний узника, помещенного на длительный срок в одиночную камеру.

12.4. Вопросы методологии

Важным теоретическим основанием к различению категорий «общение» и «деятельность» также является их отнесенность к различным методологическим парадигмам. Деятельностная парадигма связана с формулой «субъект—объект», в то время как общение есть взаимодействие, осуществляемое по формуле «субъект—субъект». Деятельностная парадигма, примененная даже к профессиям социономического типа (т. е. к профессиям типа «человек—человек»), в анализе процесса взаимодействия исходит из субъект-объектных представлений. В общении же никто из партнеров не может рассматриваться в качестве объекта, но каждый является активным субъектом этого процесса, каждый из партнеров определяет динамику и содержание процесса общения.

Социально-ролевые позиции и функции субъектов общения могут быть различными, и не всегда ролевые позиции субъектов являются статусно равнозначными. Примерами такой социально-ролевой неравнозначности субъектов общения являются, например, деловое общение руководителя и подчиненного или педагогическое общение учителя и ученика. Субъектность общения не сводится к упрощенным представлениям о «горизонтальности» процесса общения, об обязательном абсолютном равенстве партнеров. Однако общим и неизменным условием рассмотрения какого-либо процесса взаимодействия как общения является отсутствие в этой модели представления об *объекте воздействия*. В связи с этим можно заметить, что так называемое манипулятивное общение, в сущности, строится по деятельностной схеме и как таковым общением не является. Продуктивной и значимой в рассматриваемом контексте является также идея о *субъектной сущности человека*,

а также о том, что индивид изначально является социальным, а не когда-то потом им становится (Брушлинский А., 1991).

Специфическое содержание аффективного компонента общения, функционально связанного с актуализированной потребностью в регуляции (изменении) субъектом своего эмоционального состояния и/или с эмпатийными проявлениями, также говорит в пользу различения общения и деятельности. Идеи гуманистической психологии (субъектность человека, помогающие отношения, самотрансценденция человеческого существования и др.) не допускают интерпретации общения как разновидности деятельности, т. е. не допускают неадекватного расширения границ субъект-объектной парадигмы.

Все вышесказанное, таким образом, связано с принципиально новым подход к изучению проблемы общения. В результате теоретических исследований этой проблемы был даже сделан вывод о необходимости формулирования нового методологического принципа общей психологии — принципа общения (Ломов Б., 1984). Как подчеркивает В. В. Знаков (Знаков В. В., 1995), этот принцип применяется сейчас при изучении двух основных форм данного феномена: общения как средства организации деятельности и как удовлетворения духовной потребности человека в другом человеке.

12.5. Современные определения

Рассмотренные представления о несводимости общения к деятельности находят отражение в новых определениях психологической сущности данного понятия. «Общение — взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. Обычно общение включено в практическое взаимодействие людей (совместный труд, учение, коллективная игра и т. п.), обеспечивает планирование, осуществление и контролирование их деятельности. Вместе с тем общение удовлетворяет особую *потребность* человека в контакте с другими людьми. Стремление к общению нередко занимает значительное и порой ведущее место среди *мотивов*, побуждающих людей к совместной практической деятельности. Процесс общения может обособляться от других форм *деятельности* и приобретать относительную самостоятельность» (Психологический словарь / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко и др. М., 1996).

Нетрудно заметить, что в этом определении уже появляется понимание того, что «общение» не сводимо лишь к «деятельности». Категория «общение» имеет самостоятельное значение, так как она может отражать **специфическую** активность человека, связанную с потребностью в контакте с другими людьми («аффилиативная потребность», по А. Маслоу). Происходит даже инверсия взглядов: потребность в совместной деятельности, направленная на достижение вполне конкретных целей, не только не является единственной детерминантой возникновения общения, но, наоборот, стремление к общению занимает порой «ведущее место среди *мотивов*, побуждающих людей к совместной практической деятельности». Однако в последнем предложении деятельностная традиция напоминает о себе, и «общение» опять становится лишь формой деятельности, хотя иногда и приобретает «относительную самостоятельность».

Последовательно проводится идея о самостоятельности категории «общение» в концептуальных подходах В. В. Знакова, где под общением понимается «такая форма взаимодействия субъектов, которая изначально мотивируется их стремлением выявить психологические качества друг друга и в ходе которой формируются межличностные отношения между ними (привязанности, дружбы или, наоборот, неприязни)» (Знаков В. В., 1995).

12.6. Структура общения

В **структуре общения** традиционно принято выделять три компонента: когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный), поведенческий (Н. Н.Обозов, Я. Л. Коломинский), или гностический, аффективный, практический (А. А. Бодалев). Б. Ф. Ломов также выделяет три аналогичных компонента, называя их несколько иначе. А именно речь идет о следующих компонентах: информативно-коммуникативном, регуляционно-коммуникативном, аффективно-коммуникативном. Для описания процесса общения используется также четырехэлементная модель (А. А. Реан), в которой структуру общения образуют когнитивно-информационный, регуляционно-поведенческий, аффективно-эмпатийный и социально-перцептивный компоненты. Когнитивно-информационный компонент связан с процессом передачи и приема информации, осуществляемым прямым образом вербальными и знаковыми средствами. Регуляционно-поведенческий компонент характеризует общение с позиций особенностей поведения субъектов, взаимной регуляции поведения и действий партнеров. Аффективно-эмпатийный компонент описывает общение как процесс обмена на эмоциональном уровне, а также как регуляцию эмоциональных состояний партнеров. Социально-перцептивный компонент связан с процессами восприятия, понимания и познания субъектами друг друга в процессе общения.

Итак, в самом общем виде «общение» как самостоятельная категория, не сводимая к деятельности, может определяться следующим образом. Общение — это процесс межличностного взаимодействия, порождаемый широким спектром актуальных потребностей субъектов взаимодействия, направленный на удовлетворение этих потребностей и опосредованный определенными межличностными отношениями. Структуру общения образуют когнитивно-информационный, регуляционно-поведенческий, аффективно-эмпатийный, социально-перцептивный компоненты.

12.7. Общение и терпимость

Важным качеством личности, значимым в целом и профессионально значимым для широкого круга профессий социономического типа, является психологическая терпимость. От развитости этого качества в существенной мере зависит эффективность общения в целом, в том числе профессионального общения, а также эффективность процесса[1] межличностного познания. Часто в процессе общения не

[1] Напомним, что процесс межличностного познания рассматривается нами как компонент процесса общения.

достигается положительный результат или даже создаются критические конфликтные ситуации. Причина этому — наличие ригидных установок личности, неумение человека встать на позиции собеседника, непредвзято отнестись к иному мнению, т. е. неразвитость терпимости как личностного свойства. Известный физиолог академик А. А. Ухтомский отмечал, что человек является настоящей жертвой своих доминант везде, где отдается предубеждению, предвзятости, и еще хуже, когда он сам этого не замечает. Развивая этот тезис и прямо говоря о проблемах общения, он выделял умение подходить к встречным людям по возможности без абстракции, умение слышать каждого человека (Ухтомский А. , 1966).

К сожалению, феномен терпимости еще не стал предметом серьезных исследований в социальной и педагогической психологии, хотя иногда этот термин употребляется в связи с проблемой толерантности. Традиционное понимание толерантности в психологии — сугубо психофизиологическое. Толерантность — это ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Толерантность приводит к повышению устойчивости (терпимости) к некоторому неблагоприятному фактору. Социально-психологическое же понимание толерантности связывается с терпимостью к различным мнениям, непредубежденностью в оценке людей и событий.

12.7.1. Виды терпимости

С нашей точки зрения, понятие «терпимость», включая в себя «толерантность», не сводится к нему, а является более общим. За счет чего может осуществляться терпимость? Почему один человек более, а другой менее терпим? Здесь мы предлагаем выделить два механизма. В одном случае социально-психологическая терпимость может быть обусловлена низкой социально-психологической чувствительностью личности («черствый», «холодный» и т. п.). По существу, при таком варианте терпимость и определяется толерантностью, и связана с повышением порога социально-психологической чувствительности к различным воздействиям партнеров по общению.

Другой же путь обеспечения социально-психологической терпимости личности — это специфика ее установок («Все люди могут ошибаться», «Чем больше точек зрения, тем лучше», «Каждый имеет право на свое мнение» и т. п.). В данном случае повышение терпимости связано с формированием соответствующих установок личности.

Как уже было сформулировано ранее, в структуре общего феномена терпимости можно выделить два ее вида: 1) сенсуальная терпимость личности и 2) диспозиционная терпимость личности (А. А. Реан).

Напомним, что с**енсуальная терпимость** связана с устойчивостью личности к воздействиям среды, с ослаблением реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор за счет снижения чувствительности к его воздействию. Сенсуальная терпимость, таким образом, связана с классической толерантностью, с повышением порога чувствительности к различным воздействиям среды, в том числе воздействиям субъектов межличностного взаимодействия. Образно говоря, сенсуальная терпи-

мость есть терпимость-черствость, терпимость-стена. В основе **диспозиционной** терпимости лежит принципиально иной механизм, обеспечивающий терпимость личности при взаимодействиях со средой. В данном случае речь идет о предрасположенности, **готовности** личности к определенной (терпимой) реакции на среду. Эта готовность проявляется на когнитивном (социально-перцептивном), аффективном и поведенческом уровнях реагирования. За диспозиционной терпимостью стоят определенные установки личности, ее система отношений к действительности: к другим людям, к их поведению, к себе, к воздействию других людей на себя, к жизни вообще.

12.7.2. Обусловливающие факторы

Названные феномены раскрывают явление терпимости как бы «изнутри личности». Рассматривая же этот вопрос с более широких позиций, мы выделяем еще три фактора, обусловливающих терпимость: социогенетический; микросредовой (или психогенетический) и биогенетический. Под *социогенетическим фактором* мы понимаем влияние субъективно-объективных факторов на формирование и проявление терпимости в обществе, в различных группах (в том числе и профессиональных) и у конкретных личностей. Речь идет о формировании и проявлении терпимости под воздействием господствующих в данный момент социальных установок, эталонов, стереотипов, под влиянием общей направленности общества: гуманистической, демократической, сотрудничества, плюралистической и т. д. или антиличностной, авторитарной, маниакально-подозрительной и т. д.

Психогенетический (*микросредовой*) *фактор* — это влияние на формирование и проявление терпимости ближайшего окружения индивида: семьи, учебного, трудового коллектива (в том числе и педагогического), неформальной группы и т. д. Терпимость как черта личности (если отсутствует блокирующее воздействие социогенетического фактора) в определяющей мере обусловливается именно микросредовым фактором.

Под *биогенетическим фактором* мы понимаем влияние психофизиологических особенностей, гормонального статуса индивида на формирование и проявление терпимости. Речь идет об особенностях проявления терпимости в зависимости от половых и возрастных особенностей и темперамента. Необходимо подчеркнуть, что даже на этом уровне анализа не все определяется биологическим фактором. Например, «мужское» и «женское» поведение определяется не только биогенетикой, но и социальными стереотипами маскулинности и фемининности.

Терпимость, как свойство личности, очевидно, является профессионально значимым качеством для всех профессий типа «человек—человек». В структуре же личностных качеств педагога оно занимает особое место, ибо с ним связаны эффективность познания педагогом личности учащегося, продуктивность педагогического общения и деятельности. Кроме того, само по себе формирование социально-психологической терпимости в личности учащихся может рассматриваться в качестве одного из проявлений результативности педагогической деятельности, так как конечным результатом этой деятельности является формирование психологических новообразований в личности учащегося.

12.8. Правила и техники общения

Рассматривая технологии, техники и правила общения, обычно исходят из идеи конструктивного общения, общения позитивного. Считается, что если субъект имеет срывы в общении, если его общение неконструктивно, приводит к конфликтам и т. д., то **причины** этого в **незнании техник общения** или **в невладении ими** на уровне умений. Предполагается, что изучение закономерностей и правил общения, отработка на практическом уровне (например, в тренинге общения) техник и приемов общения объективно ведет к повышению конструктивности, бесконфликтности общения.

В принципе это, конечно, верно. Однако стоит иметь в виду, что внешне неконструктивное, конфликтное общение не всегда связано лишь с низким уровнем коммуникативной компетентности субъекта. А если субъект *здесь* и *сейчас* **хочет** общаться деструктивно? Если агрессивное общение в данном случае есть необходимое и важное (полезное) для него поведение? Например, с помощью вербальной агрессии он может достичь разрядки внутренней агрессивности, напряжения и т. д.

Это уже не проблема техник общения. Это проблема психологии личности. И дело здесь не в том, что он **не знает** технологии позитивного общения. Дело в том, что он **не хочет** в данный момент о них вспоминать, не хочет конструктивно общаться.

Так, например, один известный российский политик постоянно демонстрирует образцы, казалось бы, неконструктивного общения, явно основанного на агрессии. Однако только очень наивный человек может полагать, что этот политик нуждается в уроках общения, что причина его агрессивных выпадов — неумение общаться. Совершенно ясно, что в данном случает перед нами человек, владеющий техниками общения гораздо лучше, чем, возможно, многие тренеры, проводящие практикумы, посвященные общению. Эта кажущаяся неконструктивность в данном случае оказывается вполне целесообразным поведением. Все зависит от того, какие цели преследует человек. В данном случае поставлена цель не договориться, не решить проблему, а привлечь внимание, показать себя, заработать очки, кого-то перетащить на свою сторону. Цель — самопрезентация. Если человек понимает, что заработать эти очки он может как раз таким агрессивным поведением и, может быть, унижением других, то неконструктивное общение оказывается, как это ни парадоксально, конструктивным применительно к поставленным задачам.

Обратим внимание и на другой аспект проблемы. Следует отчетливо представлять себе, что инициатором деструктивного общения может быть не только «агрессивная сторона» (субъект общения), но и, скажем так, «страдательная сторона». И речь в данном случае не обязательно идет о мазохистской патологии. Некий субъект (страдательная сторона) в силу своих личностных особенностей может иметь потребность в доминантном, авторитарном партнере по взаимодействию (роль «сильного отца», «покровителя», «ведущего», «лидера, ответственного за принятие решений» и т. п.). Имея потребность в таком партнере по межличностному взаимодействию, субъект будет его активно искать, находить и, найдя, **стимулировать** именно на доминантное, авторитарное и т. д. поведение. Хотя такое взаимодействие и не соответствует канонам конструктивного общения (партнерское равенство, подчеркивание значимости личности партнера и т. д.).

В дальнейшем, рассматривая техники конструктивного общения, мы будем исходить из традиционной парадигмы позитивного общения. Но хотелось бы, чтобы все вышеозначенные замечания имелись в виду, составляли как бы «второй (неявный) план» нашего рассмотрения.

12.9. Правила позитивного общения

12.9.1. Разговор на языке партнера

Первое правило, которое хотелось бы здесь сформулировать, имеет как психологический, так и лингвистический характер. Очень простое правило, но от этого оно не становится менее актуальным. К сожалению, несмотря на его очевидность, нарушается оно достаточно часто. Это правило призывает *говорить на языке партнера*. Язык сообщения должен быть понятен всем субъектам общения. Как-то на одном из семинаров моя студентка делала доклад. Надо заметить, что слушателями ее были тоже студенты, но не психологи. Доклад был интересным и профессиональным. Я слушал его с интересом. Но в какой-то момент с удивлением заметил, что внимание аудитории рассеялось. В чем дело, ведь сначала все были очень заинтересованы темой доклада? Теперь уже я прислушался к докладчику как бы со стороны, обратив внимание на форму. Доклад изобиловал психологическими терминами, многие фразы походили на цитаты из научного доклада на академической конференции психологов или из научной психологической монографии (возможно, так и было). Это обстоятельство не вызывало затруднений восприятия у меня, и потому я не сразу обратил на него внимание. Однако оно вызвало серьезные затруднения в восприятии доклада у непрофессионалов, слабо знакомых с научной психологической терминологией. По существу, слушая доклад, они сначала пытались его «перевести» на свой язык, а затем только начинали вникать в его содержание. Это оказалось для многих слишком тяжелой задачей.

Какую же ошибку допустила студентка? Она говорила на языке, незнакомом слушателям. Я пояснил это ей и группе. Давайте сделаем так и здесь. Сконструируем фразу, которая бы несла определенную психологическую информацию, но была бы при этом сформулирована на обычном, доступном любому человеку языке. Вот, например: «*Речь человека играет важную роль не только в общении людей, но и в восприятии одного человека другими людьми*». Теперь переведем эту фразу и сформулируем ее на языке «плохой академичности», с обильным использованием психологической терминологии. Итак, эта же фраза в новой форме: «*Вербальное поведение индивида является детерминантой не только субъект-субъектной интеракции, но и фактором, детерминирующим перцепцию индивида другими реципиентами*». Я хочу особо подчеркнуть, что последняя фраза не является бессмысленной абракадаброй, но несет вполне определенную психологическую информацию. Любой психолог ее, безусловно, поймет (ну, может быть, при некотором внутреннем усилии). Однако для других людей понимание информации, изложенной таким образом, будет существенно затруднено.

Не стоит думать, что ошибки подобного рода являются редким исключением и встречаются только у крайне неопытных докладчиков. Следующий пример, най-

денный нами в **учебнике русского языка**, призван еще раз подтвердить значимость обсуждаемого нами правила. Итак, авторы учебника, очевидно полагая, что говорят со школьниками 5–9 классов на одном с ними языке, объясняют им следующее. «В предложениях с глагольными сказуемыми выражено лишь действие, а деятель не назван, хотя он мыслится как определенное и неопределенное лицо. <...> В безличных предложениях не мыслится активный деятель. <...> Определенно-личными называются односоставные предложения, в которых деятель не назван, но мыслится как определенное лицо: говорящий или его собеседники» (Русский язык. Учебник для 5–9 классов. С. 187). Как говорится, без комментариев!

12.9.2. Подчеркивание значимости партнера

Следующее правило эффективного общения можно обозначить как *подчеркивание значимости партнера*, *проявление уважения к нему*. Это правило мы рассматриваем не просто как очередную «технику общения», но как один из важнейших, фундаментальных принципов конструктивного межличностного взаимодействия. Такая позиция основана на принимаемой нами концепции А. Маслоу, в рамках которой потребность в уважении, признании и принятии относится к фундаментальным, базовым потребностям личности. Конкретная реализация этого правила может осуществляться как на вербальном, так и на невербальном уровне. Примером вербального проявления может служить, например, такая фраза: «Мы обратились за советом именно к вам, потому что ваш профессиональный опыт очень ценен в этом вопросе». Конкретная форма вербализации этого общего правила имеет бессчетное число вариантов в зависимости от реального контекста ситуации и особенностей личности партнера по общению. На невербальном уровне подчеркивание значимости партнера и проявление уважения к нему может проявляться, например, предметной демонстрацией того, что вы ответственно отнеслись к данной встрече и готовились к ней (подготовительные рабочие записи, пометки в рабочем плане, заранее приготовленные материалы и т. п.). Возможно, естественно, и множество других вариантов реализации этого правила на невербальном уровне. Однако подчеркнем главное: за всеми действиями подобного рода должно стоять *искреннее* уважение к партнеру. В противном случае все эти действия превращаются в банальную тактику манипуляции, которая хотя и может иногда привести к успеху, все-таки неизбежно ведет к деформации личности. Кроме того, в силу существования не до конца еще научно понятого феномена, который мы предлагаем называть *коммуникативной сенситивностью*, люди каким-то «надрациональным» образом чувствуют неискренность и неприятие собственной личности даже тогда, когда им внешне демонстрируется «подчеркивание значимости партнера, проявление уважения к нему».

12.9.3. Подчеркивание общности

Следующее правило можно обозначить как *подчеркивание общности*. Оно может трактоваться в очень широком контексте. Варианты бесчисленны — это может быть общность интересов, целей, задач, позиций. Работает даже подчеркивание общности личностных особенностей. Мастера общения умудряются использовать это прави-

ло даже за счет подчеркивания общности негативных личностных особенностей. Женщина может, например, расположить к себе знакомую, сказав ей: «Как мы здесь похожи — обе такие рассеянные!» Конечно, лучше подчеркивать общность каких-то положительных черт. Эффективный вид этой техники общения — подчеркивание профессиональной общности.

Прямо противоположное поведение, неэффективное — это подчеркивание различий, когда акцент делается на несхожести. Представим себе учителя, который заявляет родителям ребенка, пришедшим на школьное собрание: «Ну, вы же инженеры, а я педагог, так что вы мне там говорите о воспитании». Понятно, что общение не сложится.

Подчеркивание общности — не только одно из базовых правил, это еще и самое древнее правило общения. Психология общения унаследовала его от глубинной психологии личности. Вспомним главное правило выживания в джунглях, сформулированное Киплингом в знаменитом «Маугли»: «Мы с тобой одной крови, ты и я». Что это, как не подчеркивание общности? В социальной психологии известны такие феномены, как внутригрупповой фаворитизм и межгрупповая дискриминация.

Внутригрупповой фаворитизм. Этот феномен состоит в том, что если человек принадлежит к определенной группе и опознается ею как «свой», то можно четко проследить, как члены группы осуществляют по отношению к нему психологический протекционизм. Если у членов такой группы есть выбор, кому помочь и т. п., они однозначно начнут со «своего». Еще один вариант проявления внутригруппового фаворитизма: интерпретация поступков. Два человека совершают один и тот же поступок. Группа высоко оценит «своего»: «Он талант, он гений, посмотрите-ка на него», а человека, не принадлежащего к группе, просто не заметят или просто не выразят такого восторга. Другой вариант: предположим, два человека совершают некий неблаговидный поступок. Внутригрупповой фаворитизм выразится в том, что члену группы это простят, как-то оправдают его или не заметят сделанного.

Межгрупповая дискриминация. Это оборотная сторона медали. Если человек по каким-то признакам определяется группой как представитель другой группы (не обязательно противоположной), то его проступки будут интерпретироваться более негативно, а его успехи члены группы не воспримут положительно, а если и признают, то с оговорками: «Да, удалось ему все-таки, приходится признать...»

Понятно, что основанием для дифференциации (и следовательно, основанием для проявления феноменов внутригруппового фаворитизма и межгрупповой дискриминации) могут выступать различные факторы. Так, группы могут разделиться, например, по возрастному или профессиональному критерию, в качестве основания для дифференциации может выступить национальный признак и т. д. Исследования показывают, что в профессиональной среде педагогов нередко происходит достаточно четкое разделение на группы по критерию «педагогический стаж» или «опытные — молодые учителя». Если такое разделение произошло, то активно начинает работать модель «**мы — они**». В тех же исследованиях (А. А. Реан) была установлена одна интересная особенность проявления феноменов межгрупповой дискриминации и внутригруппового фаворитизма в образовательных учреждениях начального профессионального образования.. Оказалось, что в данной профессиональной среде в качестве наиболее значимого критерия разделения педагогов на подгруппы выступает не педагогический стаж (хотя этот критерий также про-

должает действовать), а некоторые специфичные для данной образовательной системы профессионально-ролевые особенности педагогов. Было установлено, что наибольшая межгрупповая дифференциация (и соответственно наибольшая внутригрупповая консолидация) наблюдается в группах, разделенных по принципу «преподаватели — мастера производственного обучения».

12.9.4. Проявление интереса к проблемам партнера

Следующее существенное правило — это *проявление интереса к проблемам партнера*. Его противоположность — пренебрежение проблемами партнера. Такой ошибки достаточно, чтобы конструктивное общение не состоялось. Подчеркнем здесь слово «проявление» — наш интерес к проблемам партнера должен быть явным.

Представим себе (реальный случай из психологической практики), как во время семейной консультации муж жалуется на то, что жена потеряла интерес к его делам и не слушает его, когда после рабочего дня он рассказывает ей о своих проблемах, удачах и неудачах. Оказывается, что «под аккомпанемент» его рассказа жена моет посуду и, время от времени перебивая, спрашивает ребенка в соседней комнате, сделал ли он уроки. Для жены эти претензии были полным откровением: она удивилась, что муж интерпретировал это как потерю интереса, утверждала, что почти всегда может дословно повторить то, что он говорил. Наверное, и правда может, но проблема заключалась в том, что она никак *не проявляла* свой интерес.

12.10. Техники выравнивания напряжения

Рассмотрим теперь группу техник, которые обычно называют «техники выравнивания напряжения». Напряжение может создаваться постепенно в процессе общения или присутствовать изначально. Существует ряд техник, позволяющих его снизить. Заодно оговорим и «антитехники», т. е. нарушение правил, только усиливающее напряжение.

12.10.1. Предоставление партнеру возможности выговориться

Как ни парадоксально, оказывается, что для снижения напряжения у партнера по общению совсем не обязательно выполнять все то, на чем он настаивает. Очень часто снижению напряжения способствует уже то, что он получил возможность высказать, вербализовать все свои взгляды без ограничений, без того, чтобы его перебивали.

В тренингах общения часто используется известная процедура, когда психолог тем или иным способом фиксирует, кто из группы был более активен в дискуссии, кто чаще высказывался. По окончании дискуссии наряду с другими вопросами участникам предлагается ответить и на такой: «Оцените удовлетворенность своим участием в дискуссии в процентах, от ноля до ста». Затем из числа опрошенных выбирают полярные группы — высоко- и низко удовлетворенных, чтобы спросить у них, почему они ответили именно так. И практически всегда либо все неудовлетворенные, либо большая их часть называли в качестве одной из причин то, что не сумели

высказаться, донести до группы свои взгляды. При просмотре видеоматериала дискуссии обычно выясняется, что совсем пассивных участников не было. Но человек, которого оборвали, перебили или просто не заметили его робкого высказывания, не сделал повторной попытки высказаться и ушел в «глухое молчание».

Соблюдение этого правила кажется банальным, но, как показывает опыт, в том числе и практика проведения социально-психологических тренингов с учителями, директорами школ и образовательных учреждений начального профессионального образования, далеко не все ему следуют.

Некоторые грамотные менеджеры, руководители активно пользуются этим правилом. Иногда, к сожалению, манипулятивным образом. Они достаточно часто собирают совещания и предоставляют каждому члену коллектива возможность высказаться. Все спорят, все что-то говорят. Однако по окончании совещания, когда напряжение сотрудников разрядилось, такой руководитель в конце концов проводит и реализует подчас заранее им принятое, собственное решение. Такая процедура к тому же еще и кажется демократичной, потому что из обилия высказанного на совещании в процессе дискуссии всегда найдется что-то так или иначе согласующееся с априорно принятым (но не обнародованным) решением руководителя. Разумеется, такой подход близок к манипуляции, но в здравом смысле ему не откажешь. Сотрудникам дали высказаться, и, возможно, что-то из их предложений все-таки будет учтено в решении менеджера.

12.10.2. Вербализация эмоционального состояния

У этой техники есть два подвида:

1. Вербализация **своего** эмоционального состояния.
2. Вербализация эмоционального состояния **партнера**.

По существу, эту технику можно охарактеризовать как грамотную замену неконструктивной техники замечаний и проявлений обиды.

Вербализация собственного эмоционального состояния может выражаться, например, такой фразой: «То, что вы сейчас сказали, очень меня расстроило. Я даже не знаю, как дальше поступать». Что происходит на самом деле? Прежде всего человек не аккумулирует в себе негативные эмоции, а вербализует их. С другой стороны, такая вербализация подсказывает партнеру, какое действие оказывают его слова. Наконец, формально это никоим образом не замечание партнеру, хотя идея та же: мне не нравится то, что вы сказали. Но форма иная: отсутствует прямая оценка слов партнера.

Вербализация состояния партнера может быть выражена сходным образом: «Кажется, вы сейчас напряжены».

12.10.3. Предложение конкретного выхода из сложившейся ситуации

Когда напряжение достигает своего апогея, эффективным приемом является перевод разговора с абстрактного уровня на конкретные предложения, которые можно обсуждать. С этим правилом связано родственное ему обращение к фактам в дискуссии, в полемике.

12.10.4. Позиция «на равных»

Эта техника одновременно связана и с подчеркиванием значимости партнера, и с проявлением уважения к нему. Ее неконструктивная противоположность, *позиция «над»*, всегда ведет к нагнетанию напряжения. Превосходство одного партнера по общению над другим может подчеркиваться и осуществляться по различным направлениям: превосходство по компетентности, по стажу или опытности, по профессионально-ролевым позициям и т. п.

Позиция «над» таит в себе очень большую опасность в педагогическом общении, поскольку там эта позиция неявным образом заложена изначально. Основание этой позиции в педагогическом общении связано с двумя факторами — функциональным и возрастным: учитель заведомо старше учеников и по профессии ему положено их учить. В этом смысле абсолютное равенство в общении ученика и учителя вряд ли достижимо. Однако позиция «над» зачастую реализуется в школе неадекватно подчеркнуто и сильно. Как это следует из специальных исследований (о которых мы говорим подробнее в других разделах книги), в школе достаточно распространен авторитарный стиль общения педагога с учащимися, который всегда предполагает реализацию в общении именно позиции «над».

Существуют даже концепции психоаналитической ориентации, согласно которым педагогику как профессию выбирают люди с высокой личностной склонностью к позиции «над», проявлению авторитарности, с выраженным стремлением к власти. Предполагается, что педагогическая профессия позволяет таким людям реализовать отмеченные личностные тенденции в социально приемлемой и даже в социально одобряемой форме. Но не будем спешить соглашаться с этим. Ведь очень многие выбирают педагогическую профессию явно по другим мотивам. По крайней мере ясно, что чрезвычайно радикальные выводы и слишком глобальные обобщения всегда надо делать с осторожностью, имея для этого очень серьезные эмпирические основания. Хотя мифы не нуждаются в фактах. Особенно мифы социальные.

12.11. Активное слушание

Следующая группа правил относится к так называемому *активному слушанию*. Под активным слушанием понимается очень простое положение: гораздо эффективнее для общения не просто пассивно слушать, а вербальным образом проявлять свою заинтересованность в разговоре, доказывать, что ваши мысли не витают где-то далеко. Кроме того, функция активного слушания еще и демонстрация партнеру, что собеседник понимает его и правильно интерпретирует его мысли.

Существует несколько уровней активного слушания.

Вербализация, уровень А. Самый простой уровень активного слушания предполагает, что собеседник просто вставляет какие-то утвердительные междометия («да», «ага» и т. п.). Это показывает, что субъект следит за развитием мысли партнера.

В связи с высказанными рекомендациями у некоторых людей может возникнуть «принципиальный» вопрос: «Как это я буду повторять “да”, если на самом деле я не согласен с точкой зрения собеседника?» В данном случае не стоит обязательно воспринимать «да» как знак согласия, это просто подтверждение неослабевающего

внимания слушателя. «Да» ведь не обязательно означает «да, согласен», оно может также означать и «да, понимаю».

Чуть более сложный прием первого уровня активного слушания — повтор-проговаривание сказанного партнером. Вместо «да» можно повторить, ничего не изменяя, какое-то слово или фразу партнера. Функция та же — показать, что слушающий следит за рассказом, его внимание приковано к этой ситуации общения.

Вербализация, уровень B. Чуть более сложный уровень активного слушания — перефразирование, резюмирование. В процессе общения партнер не просто прибегает к повтору, но может и подвести некоторую черту под услышанным, сделать резюме: «Итак, насколько я понял, ваша основная идея — ребенок постоянно испытывает переутомление в школе». Функции у этого приема все те же: собеседник проявляет свое внимание, но, кроме того, перефразирование помогает снять проблемы недопонимания, которые могут возникнуть в разговоре. Партнер может подтвердить, что вы правильно его поняли, — тем самым между вами установится еще лучший контакт. Если же окажется, что он неверно донес до вас свои идеи, то он повторит их и далее будет выражать свою мысль более точно и однозначно.

Сюда же можно отнести и формулирование уточняющих вопросов-утверждений. В процессе выдвижения уточняющих вопросов (или вопросов-утверждений) собеседник уточняет, правильно ли он понял основную мысль собеседника. Или же выдвигает предположение, касающееся *причин* высказывания: «Вы, наверное, так озабочены переутомлением ребенка, потому что у него проблемы со здоровьем». Вообще говоря, резюмирование и постановка уточнящих вопросов-утверждений важны не только в связи со всем вышесказанным об активном слушании. Это надо делать еще и потому, что мы не всегда способны сделать адекватные выводы из сказанного партнером. В частности, могут неадекватно восприниматься именно причины высказывания. В исследованиях по психологии каузальной атрибуции установлено, что люди чаще всего не понимают истинные причины поведения и высказываний друг друга, а приписывают партнерам те причины, которые им самим кажутся логичными. Данные техники позволяют исправить возникшее непонимание до того, как оно успеет привести к каким-то отрицательным последствиям.

Вербализация, уровень C. Следующий уровень вербализации связывается с развитием идей партнера по общению. На этом, более творческом, уровне предполагается, что собеседник не просто подтверждает и резюмирует идеи партнера, но и развивает их дальше. Возможно, собеседнику удастся вывести какие-то логические следствия из идей партнера: «Если исходить из того, что вы сказали, то получается, что ребенку не по силам школьная нагрузка не потому, что он слаб, а потому, что организация учебного процесса хорошо не продумана».

12.12. Получение утвердительных ответов

Как эффективную обычно оценивают так называемую тактику получения утвердительных ответов. Она состоит в том, что собеседник старается получить не одно «да», а много «да» в подтверждение даже самых бесспорных положений или незначительных, частных мелочей. Это подведет партнера к тому, чтобы ответить «да» и на какой-то существенный, важный вопрос. Причина в формировании стереотипной

логики беседы: после серии утвердительных ответов труднее ответить отрицательно. Это действие и речевой инерции, и логики: собеседник задумается, почему, столько раз сказав «да», он будет отвечать «нет». Как правило, даже если в этой ситуации все-таки и раздается «нет», оно обычно не бывает слишком категоричным.

«Нога в двери». Более общим вариантом тактики получения утвердительных ответов принято считать технику общения под названием «нога в двери»: условно говоря, человек может просунуть в приоткрытую дверь ногу, чтобы расширить щель и пройти самому. Эта техника может быть использована не только в беседе, но и как основа стратегии поведения: некоторые люди начинают с получения маленьких уступок и постепенно добиваются более внушительных успехов.

12.13. Техника Франклина

Далее речь пойдет о достаточно сложной и многоаспектной технике, названной «техникой Франклина», по имени известного американского государственного деятеля и ученого-естествоиспытателя Бенджамина Франклина (1706–1790). Он подробно писал о том, какие приемы общения помогли ему как дипломату. В частности, он придерживался убеждения, что ответ всегда следует начинать со слова «да». Франклин хорошо понимал, что, начиная с «нет», мы тем самым блокируем желание собеседника слушать нас дальше. Следующий этап ответа собеседнику — позитивная оценка его идеи и, более того, объяснение, чем именно она хороша, интересна, выгодна и т. д. Далее — описание условий, при которых предложенное решение было бы наилучшим. Затем можно плавно переходить к описанию реальных условий, для начала безотносительно к предложенной идее. Потом может следовать предложение нового, измененного решения в конкретных, только что описанных реальных условиях.

Как видим, многоэтапность этой сложной техники очевидна. Но не менее очевидна и высокая эффективность принятия решения. Ведь в ходе проведения такой тактики многократно подчеркиваются продуктивность идей партнера и соответственно его личная значимость. Новая идея при этом предлагается как видоизменение предложенной партнером. Акцентируется и то, что причины изменения не недостатки самой идеи, а невыгодные реальные условия, подталкивающие к ее усовершенствованию.

12.14. Негативное самооценивание

Следующая техника, которую мы рассмотрим, отчасти относится к разряду манипулятивного общения. Тем не менее «врага надо знать в лицо» и нельзя упускать из виду то, каким образом кто-то может попытаться манипулировать нами. Эта техника — переживаемое негативное самооценивание. Ее крайний вариант — самобичевание. Выражаться она может примерно в таких фразах: «Почему меня всегда не принимают (не любят), не понимают?» или «Почему меня считают таким злым?» Показательно, что при использовании этой техники подобные фразы подаются не как обвинение, а как глубокое эмоциональное переживание. Работает все: и мимика,

и интонация. Расчет манипулятора, порой проявляющего большую изобретательность, очень прост: переживаемое негативное самооценивание обязательно найдет эмпатийный отклик у окружающих. Такие фразы должны вызвать у окружающих желание защитить человека от самого себя. Они видят, что перед ними действительно высокомерный или злой человек, но невольно испытывают чувство вины и желание возразить: «Нет, вы совсем не такой!» Разумеется, эта техника может быть использована и искренне, не в манипулятивных целях. Осознанное или неосознанное проявление такого поведения в общении нам не раз приходилось наблюдать в тренинговых группах.

12.15. Техника «айкидо»

Техника «айкидо», как и приемы этого вида восточных единоборств, построена не на защите или нападении, а на том, чтобы позволить партнеру сделать то, что он хочет, и усилить его действие. Собственно, в борьбе это может выглядеть так: вы позволяете противнику замахнуться для удара, подлаживаетесь под его движение и сами движетесь в том же направлении, параллельно пользуясь им для своих целей. Нападение работает против нападающего. В психологическом плане механизм действует точно так же. Можно позволить партнеру, например, реализовать его желание сконфузить или подавить вас и даже помочь ему в этом. Партнер вряд ли открыто проявляет свою агрессию, скорее он добивается своей цели тонко замаскированными приемами. Можно сделать тайное явным, сказав: «Я в полной растерянности, вы меня окончательно сконфузили, я даже не знаю, как продолжать беседу». В большинстве случаев прием оказывается эффективным, удар партнера обрушивается на него самого, и он поспешно говорит: «Что вы, я не хотел, и в мыслях не было, может, я что-то не так сказал?» Желая загнать в тупик собеседника, «агрессор» попадает в него сам.

12.16. Негативное оценивание и зона конфликта

Следующий момент связан с ситуациями негативного оценивания в общении. Конечно, мы стараемся акцентировать внимание на позитивных аспектах взаимодействия, но бывают ситуации, когда негативное оценивание необходимо. Суть правила можно сформулировать так: если негативное оценивание необходимо, то порицанию, негативной оценке подлежит только само действие, проступок, промах, но ни в коем случае не личность того, кто его допустил.

Мастерство общения создается нюансами. Представим себе: два хорошо знакомых человека в очередной раз оказываются на грани конфликта. Что может прозвучать в ответ на очередной упрек или колкость? Сравним несколько фраз с одинаковой целесмысловой направленностью (направленность: «Я не хочу с тобой ссориться»):

1. «Надо научиться на тебя не реагировать».
2. «Надо научиться не реагировать на твои выпады».
3. «Надо научиться не реагировать на твои срывы».

Проанализируем эти фразы. Первая фраза — чрезвычайно конфликтная, хотя тот, кто ее произнес, сделал это в целях примирения. Вариант ее подсознательной интерпретации партнером вполне может оказаться негативным: «Ты пустое место, что с тобой ругаться, надо научиться тебя не замечать». Это, естественно, еще больше обострит конфликт. Вторая фраза гораздо предпочтительнее. Во-первых, она не допускает интерпретации, приведенной выше, не дает партнеру оснований подумать, будто его считают ничтожеством. Во-вторых, она оценивает уже не личность, а сам поступок, на который не нужно реагировать.

В описанной нами ситуации третья фраза — самый лучший вариант. Все-таки в слове «выпады» есть доля отрицательной коннотации, негативной оценки. А сказав «срывы», мы неявно проявляем сочувствие к человеку, который не умеет контролировать свое поведение, доказываем ему же, что в наших глазах это не вина, а беда. Конфликт тем самым смягчается, поскольку такое участие и жалость должны тронуть кого угодно. Третья фраза непременно достигнет цели, которую преследовала и первая, таящая такие возможности негативной интерпретации.

В связи с приведенным примером напомним известное правило техники безопасности общения: не расширяйте зону конфликта. Идея проста, но огромное число людей постоянно нарушают это правило. Между тем легко заметить, что конфликт редко бывает абстрактным, обычно он разгорается вокруг какой-то конкретной ситуации, идеи, поступка и т. д. Если уж он возник, лучше остаться в рамках спорной проблемы и не переносить его ни на что другое. Например, учитель делает ученику замечание: «Ты не убрал портфель, оставил его валяться на полу». Ученик отвечает, что он сделал это случайно и больше не будет. Следующая реплика учителя как раз и демонстрирует нарушение данного правила: «Ну, конечно, ты больше не будешь, ты всегда все разбрасываешь! Да еще и по коридору носишься, и по перилам катаешься...» Конфликт переносится с частного случая на все поведение ученика. В большинстве случаев разрешить конфликт гораздо легче, если не уходить от его первопричины. К сожалению, эту ошибку часто допускают и люди, работающие в области профессий социономического типа (т. е. профессий типа «человек — человек»).

12.17. Негативные эффекты

Конечно, сколько бы техник мы ни знали, важно прежде всего помнить, что общение — особое, тонкое мастерство. Человек может в точности выполнять все, чему его научили во время тренингов по общению и, тем не менее, постоянно получать плохой результат. В таких случаях причина неудачи очень часто коренится в формальном усвоении правил общения и в неумении их применять адекватно реальной ситуации взаимодействия и адекватно личности партнера. Кроме того, никакие техники общения не помогут, если субъект ставит своей целью самопрезентацию, а не достижение согласия и поиск оптимального решения.

Отметим, кстати, что всегда очень важно не просто нападать на позицию оппонента, а постараться, как справедливо утверждают Р. Фишер и У. Юри, *заглянуть за нее*, попытаться понять, что за ней стоит. Другими словами, надо не только акцентировать свое внимание на том, почему нас не устраивает чья-то точка зрения,

но и на том, каковы причины ее возникновения, в чем причины упорства, с которым оппонент ее отстаивает.

Ошибки взаимодействия. Несколько слов о ряде негативных явлений, которые могут возникнуть в процессе общения. Они отчасти соотносятся с техниками активного слушания — это ошибки, которых следует избегать во взаимодействии с партнером.

Негативный эффект чаще всего даст, например, ответ партнеру, начатый со слова «нет». Даже если далее и делается попытка пояснить свое несогласие: «Нет, вы не правы, так как...» — она уже не является столь эффективной, какой могла бы быть. Собеседник, отреагировав на «нет», слушает партнера уже только «вполуха». Основную информацию он уже получил: сказанное им партнер не принял. Он перестает слушать партнера и начинает мысленно подбирать другие аргументы, призванные убедить своего собеседника, для того чтобы привести их, как только партнер закончит свою речь. Гораздо лучше поэтому начать ответ со слова «да», даже если это будет «да, но...»

Выспрашивание. Обратимся к так называемому «вопросу о вопросах». Напомним: уточняющие вопросы — эффективный прием активного слушания. Они демонстрируют внимание к собеседнику. Однако есть ситуации, когда задаваемые вопросы могут только усилить напряжение. Партнер, сам того не сознавая, «закрывается». Парадоксально, но тем не менее это правда. Секрет в том, что, как это часто бывает, все зависит от нюансов. Формально вопрос всегда остается вопросом. Негативный же эффект возникает, когда эффективная техника уточнения-переспрашивания заменяется на технику выспрашивания. Этот негативно воздействующий прием можно условно назвать «тактикой следователя». Человек может полагать, что он «активно слушает», и при этом задавать партнеру вопрос за вопросом, зачастую в очень напористой, жесткой манере. В чем разница? При переспрашивании или расспрашивании контекст ситуации такой: партнер хочет точнее понять собеседника, ему интересно то, что ему говорят. Выспрашивание же интерпретируется человеком иным образом: моего собеседника интересую не я, не мои переживания, а некая польза, которую он может извлечь из моих ответов. Напряжение нарастает, поскольку беседа-выспрашивание интерпретируется как ситуация, в которой настойчиво «выкачивают» информацию. Положение усугубляется тем, что при технике выспрашивания тот из собеседников, который оказался под градом вопросов, все меньше понимает, зачем их ему задают, какова цель «дознания». Вследствие этого он постепенно отстраняется, закрывается, защищает себя, поскольку в голову приходят самые неприятные объяснения и гипотезы. Конечно, к тактике выспрашивания лучше не прибегать.

12.18. Адекватность использования техник общения

Мы рассмотрели лишь самые существенные правила и техники общения. Конечно, их гораздо больше. Но все эти техники объединяет одна общая закономерность. Любой прием предполагает не механическое его выполнение, а адекватность его использования «здесь и сейчас». Есть правила, которые, конечно, нельзя менять, они как бы являются универсальными, например проявление уважения к партнеру

по общению. Но все-таки важно помнить, что идентичных ситуаций не бывает. Случается, что человек в каком-то конкретном случае добивается успеха, избегает конфликта, располагает к себе партнера по общению, действуя даже вопреки правилам. И при этом его поведение оказывается эффективным.

Рассмотрим в заключение следующий чрезвычайно показательный пример из жизни. Сначала опишем ситуацию, а затем проведем анализ поведения и общения ее участников. Итак, зарисовка с натуры, сделанная литератором А. Дидуровым:

> У Совета Федерации на Большой Дмитровке — длинный ряд лимузинов. Особняком стоит громадный «форд» цвета консерваторского рояля. Мимо него семенит бомжиха. Как только бомжиха поравнялась с лимузином, из его утробы раздался металлического оттенка, громкий человеческий голос (включилась имитационная система предупреждения): «Отойдите от машины!» Тетка, остолбенев от изумления, уставилась на автомобиль — в нем явно никого не было. Но секунд через десять авто снова завопило милицейским тоном: «Отойдите от машины!» Бомжиха очнулась от столбняка, испуганно замахала на лимузин руками: «Да ты что, соколик, яришься-то? Я и не подхожу к тебе, иду себе и иду!» А ей опять из недр, железно-лакированных снаружи: «Отойдите от машины!» Тут уж бабулька рассердилась: «Во, разорался! **Разгавкался, чисто пес!** Уже человеку и мимо не ходи — людей с улицы гонит!»
>
> К ругающимся подходит дежурящий у фасада верхней палаты парламента омоновец с автоматом. Парень сразу принимает сторону «форда»: «А ну пошла отсюда, карга! Ясно же тебе сказали — отойди от машины!» Бабка отшагнула **скоренько** шагов на пяток да и выдала автоматчику: «Ясно, куда уж яснее... Только машина культурнее тебя, бугая, ты мне “тыкаешь”, а она ко мне на “вы”. Учись, сынок, у американской техники, если мама не выучила!» **С тем и сгинула** (везде выделено нами. — *А. Р.*).

Итак, здесь читателю рассказывают как бы поучительную историю о бескультурном омоновце и более культурной бомжихе. Но...

Мы должны заметить, что пока с бабкой разговаривала машина (**вежливо**, **культурно**), бомжиха, по сути, **не реагировала на ее слова**, на ее просьбы отойти от машины. А речь омоновца (менее вежливая, менее культурная) оказалась **понятой** бомжихой, на нее бабка **адекватно среагировала**. В конце концов эффективной и **понятной**, достигшей изначальной цели оказалась именно речь омоновца, а не речь культурной машины.

Более того. Именно после некультурной речи омоновца бабка сама **вспомнила** о вежливости, и стала поучать: «...машина культурнее тебя... ты мне “тыкаешь”, а она ко мне на “вы”». Однако так понравившейся бабке культурной машине, которая говорила с бомжихой только вежливо и на «вы», сама бабка быстро стала отвечать в стиле: «Во, разорался! Разгавкался, чисто пес!»

Итак, поведение омоновца оказалось более уместным, чем поведение машины. И что самое важное, адекватным ситуации и личности партнера по взаимодействию (бомжихе). Потому что **только** это поведение учитывало не просто абстрактные правила общения, но и **конкретные особенности личности**, **ситуации** и **менталитета**.

ГЛАВА 13

Педагогическое общение

Различные новые подходы в педагогической практике (педагогика сотрудничества, коммунарская методика и др.) с психологической точки зрения связаны с переходом от системы понятий и схемы анализа «субъект—объект» к системе «субъект—субъект». Первая схема, доминировавшая до последнего времени в теоретических и экспериментальных исследованиях, представлена работами по психологии педагогической деятельности. Вторая, становящаяся все более популярной сейчас, по существу, связана с работами по психологии педагогического общения. Конечно, категории «общение» и «деятельность» являются самостоятельными и описывают различные реалии. Однако между ними существует и диалектическая взаимосвязь. Более того, мы разделяем мнение Б. Ф. Ломова о том, что существуют виды деятельности, которые принципиально строятся по законам общения. Очевидно, что педагогическая деятельность — одна из них.

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся (А. А. Леонтьев).

Как видим, одним из критериев продуктивного педагогического общения является создание благоприятного психологического климата, формирование определенных межличностных отношений в учебной группе. Мы полагаем, что межличностные отношения в учебной группе действительно должны формироваться педагогом целенаправленно. При этом на определенных — высших — стадиях ведущим источником становится *саморазвитие* коллектива. Но на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит педагогу.

Заметим, что проблема эффективности общения приобрела в последнее время большое значение. Она интенсивно разрабатывается в трудах многих психологов (А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, Е. С. Кузьмин, В. В. Знаков, А. А. Леонтьев, А. А. Реан и др.), причем в самостоятельное направление выделяется проблема эффективного педагогического общения (И. А. Зимняя, Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др.). Среди широкого спектра педагогических задач, встающих перед педагогом, как показывают экспериментальные исследования, в число наиболее сложных входят и задачи, связанные с общением

и предполагающие наличие у педагога достаточно высокого уровня развития коммуникативных умений.

13.1. Стили педагогического общения

Педагогическое общение — это общение, специфика которого обусловлена *различными* социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Учитель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависят эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе. Первое экспериментальное психологическое исследование стилей руководства было проведено в 1938 г. немецким психологом Куртом Левином, впоследствии, с приходом к власти в Германии нацистов, эмигрировавшим в США. В этом же исследовании была введена повсеместно теперь распространенная классификация стилей руководства: авторитарный, демократический и попустительский. Нередко приходится слышать и читать, что названные стили руководства, хотя они и были описаны и разработаны применительно к производственному руководству и общению руководителя с подчиненными, в принципе могут быть перенесены и на область педагогического общения. В таких утверждениях все перевернуто с ног на голову. Мы имеем в виду то мало упоминаемое в работах по социальной психологии обстоятельство, что свое знаменитое исследование, приведшее к описанию названных стилей руководства, К. Левин провел, изучая особенности руководства взрослым *группой школьников*. А эта проблема непосредственно входит в предметную область социальной педагогической психологии. Так что впору говорить о первоначальном переносе результатов, полученных в области социальной педагогической психологии, в область промышленной социальной психологии.

В своем эксперименте К. Левин создал из 10-летних школьников несколько групп («кружков»). Ребята в этих группах занимались одинаковой работой — изготовлением игрушек. В целях необходимой чистоты эксперимента группы создавались совершено идентичными — по возрастному критерию, по физическим и интеллектуальным данным участников, по структуре межличностных отношений и т. д. Все группы работали, кроме того, в одних и тех же условиях, по общей программе, выполняли одинаковые задания. Единственным важным отличием (варьируемая переменная) было то, что инструкторы, или в более близких нам терминах — преподаватели, существенно отличались друг от друга по стилям руководства, придерживаясь в своей работе со школьниками в экспериментальных группах кто авторитарного, кто демократического, а кто попустительского стиля. Каждый преподаватель работал с одной группой шесть недель, а затем осуществлялся обмен группами. Потом работа еще в течение шести недель, и затем новый переход в другую группу. Подобная процедура сделала эксперимент чрезвычайно корректным. Мало того что группы, как отмечалось выше, создавались идентичными, так еще дополнительно каждый преподаватель поработал с каждой группой.

Поэтому фактор группы нивелировался, а прослеживалось именно влияние стиля руководства на межличностные отношения в группе, на мотивацию деятельности, на результативность труда и т. п.

Однако прежде, чем перейти к описанию влияния стиля руководства на все только что названные параметры, было бы очень важно и даже совершенно необходимо описать особенности общения преподавателя того или иного стиля со школьниками, которые были зафиксированы в эксперименте К. Левина. При авторитарном стиле характерная для него общая тенденция к жесткому управлению и всеобъемлющему контролю выражалась в том, что преподаватель значительно чаще, чем другие, прибегал к приказному тону, делал резкие замечания. Характерным оказалось также наличие нетактичных замечаний в адрес одних участников и неаргументированных восхвалений других. Авторитарный преподаватель определял не только общие цели деятельности и задание, но и указывал способы выполнения его, определяя, кто с кем вместе будет работать. Задания и способы его выполнения давались поэтапно. Такой подход снижает мотивацию деятельности, так как человек не знает точно конечных целей деятельности, для чего выполняется данный этап и что будет в дальнейшем. Кроме того, следует заметить, что в социально-перцептивном плане и в плане межличностных установок ориентация на поэтапную регламентацию деятельности и поэтапный же контроль свидетельствует о неверии преподавателя в самостоятельность и ответственность собственных учащихся. Или по крайней мере о наличии у него представлений о низком уровне развития у них названных качеств. Инициатива авторитарным преподавателем пресекалась и рассматривалась как нежелательное самоволие. Последующие исследования, выполненные уже после К. Левина, показали, что такое поведение авторитарного руководителя может быть обосновано имеющимися у него представлениями о том, что инициатива подрывает его авторитет и веру в его компетентность: «Если кто-то предлагает что-то улучшить, построив работу по-другому, значит, он косвенно указывает на то, что я этого не предусмотрел». Оказалось, кроме того, что авторитарный лидер оценивал успехи участников субъективно, адресуя упреки (похвалу) исполнителю как личности.

При демократическом стиле оценивались факты, а не личность. Но главной особенностью демократического стиля оказалось то, что группа принимала активное участие в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации. В результате у участников развивалась уверенность в себе и стимулировалось самоуправление. При этом в группе развивались общительность и доверительность взаимоотношений.

Главной особенностью попустительского стиля руководства является, по существу, самоустранение руководителя от ответственности за происходящее.

Результаты показали, что наихудшим стилем оказался попустительский. При нем было выполнено меньше всего работы и качество ее было хуже. Очень важно, что участники отмечали низкую удовлетворенность работой в такой группе, хотя на них не лежало никакой ответственности и работа скорее напоминала безответственную игру. При авторитарном стиле было выявлено проявление враждебности во взаимоотношениях участников на фоне покорности и даже заискивания перед руководителем. Наиболее эффективным оказался демократический стиль. Для участников группы здесь были характерны интерес к работе, позитивная внутренняя мотивация деятельности. Значительно повышались качество и оригинальность вы-

полнения заданий. Более высокими оказалась и групповая сплоченность, чувство гордости общими успехами, взаимопомощь и дружелюбие во взаимоотношениях.

Эти результаты были затем многократно подтверждены более поздними исследованиями. Предпочтительность демократического стиля в педагогическом общении была доказана на разных возрастных группах, начиная от младших школьников и кончая старшеклассниками.

Предметом одного из исследований (Н. Ф. Маслова) было изучение отношения первоклассников к школе. Причем замеры проводились дважды: первый раз фиксировалось отношение будущих первоклассников к школе за две недели до поступления, а второй раз диагностировалось их отношение к школе в конце первой четверти. В результате было установлено, что отношение несколько ухудшилось у всех, что не очень удивительно. Однако оказалось, что у учеников, попавших к авторитарному учителю, ухудшение отношения к школе было значительно большим, чем в других случаях.

Интересным в этом исследовании оказался и еще один факт. Было установлено, что у авторитарных учителей слабо успевающие ученики *втрое* чаще указывают, что их учитель предпочитает (любит) ставить двойки. Самое примечательное заключается в том, что *в действительности в классных журналах* количество двоек у учителей авторитарного и демократического стилей оказалось одинаковым. То есть стиль взаимодействия педагога с учащимися определяет в данном случае и особенности восприятия учащимися личности учителя. В связи с проведенным исследованием можно также заметить, что, очевидно, часто не столько трудности школьной жизни и учебы виноваты в снижении интереса к учению, сколько особенности общения учителя с учениками.

В другом исследовании изучалась связь между стилями педагогического общения и особенностями восприятия педагогом личности учащихся (Бодалев А. А., 1983). В результате было установлено, что авторитарные преподаватели недооценивают развитие у учеников таких качеств, как коллективизм, инициативность, самостоятельность, требовательность к другим. Вместе с тем у этих преподавателей присутствовала склонность оценивать детей как импульсивных, ленивых, недисциплинированных, безответственных и т. д. По нашему мнению, такие представления авторитарных педагогов являются в значительной степени осознанной или подсознательной мотивировкой, оправдывающей жесткий стиль руководства. Формулы этой логической цепочки можно вербализовать следующим образом (курсивом выделены характерные для авторитарного стиля особенности поведения). «Мои ученики ленивы, недисциплинированны и безответственны, а потому совершенно необходимо *постоянно контролировать* их деятельность на всех ее этапах». «Мои ученики так неинициативны и несамостоятельны, и поэтому я просто обязан *брать все руководство на себя*, определять стратегию их деятельности, *давать им указания*, рекомендации и т. д.» Поистине, наше поведение является рабом наших установок.

Справедливости ради необходимо отметить, что современная социальная психология утверждает: существуют и такие обстоятельства, когда наиболее продуктивным и адекватным может оказаться все-таки авторитарный стиль. Однако для ситуаций обычного общения, тем более педагогического, это скорее исключение, чем правило.

В исследовании, проведенном С. В. Кондратьевой, изучалась взаимосвязь между уровнем понимания педагогом учащихся и характерной для него структурой педагогических воздействий. (Заметим, что уровень понимания педагогом учащихся коррелирует с уровнем педагогической деятельности.) Результаты исследования представлены в табл. 13.1.

Таблица 13.1. Результаты исследования, проведенного С. В. Кондратьевой (в %)

Виды воздействия	**Уровень понимания учителем учащихся**	
	высокий	низкий
Организующие	48,0	22,5
Оценивающие	13,7	31,0
Дисциплинирующие	38,3	46,5

Как видим, в структуре воздействий преподавателей высокого уровня на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателя низкого уровня — дисциплинирующего. При этом организующие воздействия в структуре взаимодействия преподавателей низкого уровня занимают последнее ранговое место, что, с нашей точки зрения, вполне объяснимо. Если педагог не уделяет достаточного внимания *организации деятельности* учащихся, то впоследствии ему приходится тратить силы и время на *поддержание дисциплины*. Беспорядок возникает там, где нет организации. Можно сказать и по-другому. Беспорядок возникает не потому, что все кругом разгильдяи, а потому, что деятельность людей плохо организована.

В том же исследовании было установлено, что среднее количество воздействий за одно занятие у преподавателя высокого уровня равно 17, а у преподавателя низкого уровня — 69. Таким образом, при высоком уровне деятельности воздействий становится меньше, но повышается их эффективность. В целом в этих данных нас всегда поражало то, каким образом педагоги низкого уровня умудряются за 45 минут урока осуществить 69 вербальных воздействий на учащихся. Кажется, это возможно, только если поминутно «раздавать» многочисленные замечания, указания и т. д., т. е. осуществлять «педагогическое руководство учебным процессом». К рассмотрению существующей у педагогов склонности к доминированию собственной вербальной активности в ущерб активности учащихся мы еще обратимся в другом разделе книги. Там же будут приведены данные экспериментальных исследований (А. А. Реан, Э. Стоунс, П. У. Крейтсберг), которые убедительно подтверждают существование этой тенденции.

Репертуар вербальных воздействий педагога на учащихся, как оказалось, также связан с уровнем деятельности учителя и с уровнем понимания им личности учащегося. Установлено, что в репертуаре учителя высокого уровня содержится в среднем 34 вида воздействий, а в репертуаре учителя низкого уровня — всего 24 (Кондратьева С. В., 1984). Если же сравнить эти цифры с вышеприведенными, то картина становится еще более впечатляющей. На 17 реальных воздействий за урок у преподавателя высокого уровня приходится 34 потенциально возможных. Есть из чего выбирать, чтобы не повторяться. У преподавателя низкого уровня, напротив, 69 реальных воздействий за урок обеспечиваются «арсеналом» всего из

24 воздействий. В этих условиях, конечно, трудно не повторяться, если не сказать больше — трудно не скатиться к назойливому однообразию в общении.

Системы вербальных воздействий преподавателей высокого и низкого уровней отличаются не только количественно, но и качественно. Так, установлено (С. В. Кондратьева), что наиболее часто используемыми формами вербального воздействия у преподавателей высокого уровня являются (называем в порядке значимости): инструктирование, повышение интонации, называние фамилии, поощрение, юмор. У преподавателей низкого уровня такие приемы, как повышение интонации и называние фамилии, тоже входят в число наиболее часто используемых воздействий. Однако юмор и поощрение используются ими очень редко и не являются «любимыми» формами педагогического воздействия. Также не характерным для преподавателей низкого уровня оказалось и использование инструктирования как метода воздействия, что отражает отмеченное нами выше недостаточное внимание к организаторской стороне деятельности учителя.

13.2. Педагогическое общение и межличностные ценности учащихся

Эффективно решать проблему повышения уровня межличностных отношений в реальном коллективе трудно, не зная действительных ценностных ориентаций конкретного коллектива в целом и отдельных личностей в нем. Продуктивное в этом аспекте педагогическое общение предполагает наличие такого знания.

Мы изучали систему приоритетов в межличностных ценностных ориентациях на примере групп учащихся профтехучилищ (выборка — 51 человек). В процессе исследования респонденты в нестандартной форме (свободное сочинение) высказались о том, что они ценят в своих товарищах, чему хотели бы подражать. Сочинению была предпослана разработанная нами инструкция, направленная на разъяснение задания и снятие защитных реакций. Обработка эмпирического материала проводилась по методу контент-анализа. В кодировочной матрице для контент-анализа использовались пять единиц анализа. Процедура регистрации появления указанных единиц анализа основывалась на фиксации законченной мысли или суждения.

В результате расчета частотных распределений («веса») выделенных нами единиц анализа было установлено, что наиболее привлекательными качествами, в существенной мере определяющими межличностные отношения, взаимные симпатии, оказались такие, как отзывчивость, доброжелательность, искренность (частота упоминания — 0,82). Другой блок качеств, имеющих высокое значение, — волевые стороны личности, верность слову и т. п. (частота — 0,61). Эти результаты, конечно, отражают позитивные моменты в процессе педагогического общения. Повышать уровень межличностных отношений в группе можно, используя в качестве опоры уже имеющиеся в коллективе представления о системе положительных качеств личности. Конкретных путей здесь может быть много: замечать и поощрять проявление этих качеств в межличностных отношениях, в собственной манере общения, не забывать о месте, которое занимают указанные качества в восприятии другого человека как личности, и т. д.

Низкий вес имеет блок качеств, который включает в себя такие ценности, как достижения в учении, уровень и разносторонность знаний, развитость интеллекта (частота упоминания — 0,18). Еще меньший вес имеет блок, связанный с достижениями в труде, трудолюбием, уровнем профессионализма (частота — 0,11). Эти данные, на наш взгляд, отражают негативные моменты в структуре ценностных ориентаций учащихся. Конечно, можно только приветствовать, что учащиеся ценят в своих сверстниках прежде всего такие человеческие качества, как доброжелательность, отзывчивость и т. п., а также уделяют большое внимание традиционным «мужским» качествам: воля, верность слову, мужественность. Однако не может не вызывать тревоги, что разрыв по значимости между указанными качествами и теми, которые определяют уровень профессионализма человека, слишком высок. Такой приоритет ценностей в личных отношениях учащихся, конечно, объясняет падение престижа отличника с социально-психологической точки зрения. Понятно, что призывы педагогов к равнению на лучших учащихся не будут иметь адекватного эффекта до тех пор, пока педагогический коллектив не направит свои усилия (не только вербально, но и организационно) на коррекцию указанной системы ценностей. Вместе с тем мы полагаем, что одними лишь социально-психологическими методами решить названную проблему не удастся. В этом плане мы солидарны с Е. А. Климовым, который считает, что проблема повышения удовлетворенности трудом никак не может считаться компетенцией лишь психологических наук.

Наконец, последний единицей анализа был блок, связанный со спортивными достижениями и физической силой. Вопреки иногда высказываемому мнению, что межличностное восприятие в молодежной сфере неразрывно связано с фактором физической силы и спортивных достижений, эти моменты не проявились у нас особо значимо (частота упоминания — 0,18). К интерпретации этих данных мы еще обратимся впоследствии.

Весьма важным при использовании контент-анализа считается расчет совместной встречаемости в высказываниях респондентов различных единиц анализа (В. Е. Семенов). Для расчета совместной встречаемости и оценки ее неслучайности мы использовали способ, предложенный Ч. Осгурдом, который основан на сравнении реальной (эмпирической) и теоретической совместной встречаемости единиц анализа. Теоретическая совместная встречаемость двух единиц анализа, например A и B, в соответствии с теоремой умножения вероятностей определяется как

$$P_{AB} = P_A \times P_B,$$

где P_{AB} — вероятность совместной встречаемости единиц анализа; P_A — встречаемость единицы A; P_B — встречаемость единицы B.

Реальная совместная встречаемость подсчитывается прямым путем при анализе высказываний (в нашем случае сочинений) респондентов и признается неслучайной, если окажется больше (или хотя бы равна) теоретической встречаемости.

Результаты данных нашего контент-анализа, проведенного по описанному способу для всех пяти единиц анализа, приведены в табл. 13.2. Как видно из таблицы, закономерной является совместная встречаемость единиц B и E. Учитывая, что фактор E имеет значительно более высокий вес, чем фактор B, полученные данные можно интерпретировать следующим образом. Те учащиеся, для которых учение, знания, интеллект (фактор B) определяют ценностные ориентации в личных от-

ношениях, одновременно ценят в других людях и такие качества, как доброжелательность, отзывчивость, искренность (фактор *E*). Однако обратное утверждение из этих данных не следует, т. е. вполне возможны случаи, когда фактор *E* является для личности существенным, а фактор *B* — нет. Для более полного понимания факта высокой значимости фактора *E* могут оказаться полезными существующие представления о повышении субъективной значимости именно тех реалий, которые в дефиците у данного субъекта. Например, имеются данные о том, что академически успевающие студенты акцентируют свое внимание на академических и дидактических способностях преподавателя, а академически слабые (на долю которых приходится наибольшее число порицаний) больше ценят личностные черты педагога, его способность к сочувствию, сопереживанию. Среди учащихся же образовательных учреждений начального профессионального образования, как показано в ряде эмпирических исследований (Л. М. Зюбин, А. Е. Личко), а также следует из обобщения нашего опыта психологического консультирования в этих учреждениях, высока доля испытывающих эмоциональную депривацию, живущих в неполных или неблагополучных по морально-психологическому климату семьях. То есть правомерно говорить о дефиците проявления по отношению ко многим из них качеств, объединенных фактором *E*.

Таблица 13.2. Расчет совместной встречаемости единиц контент-анализа[1]

	A	*B*	*C*	*D*	*E*
A		0,03	0,02	0,12	0,15
B	0,07		0,02	0,12	0,15
C	0,00	0,00		0,07	0,09
D	0,13	0,11	0,07		0,50
E	0,16	0,18	0,06	0,47	

Примечание. *A* — физическая сила, спортивные достижения; *B* — способность к учению, знания, интеллект; *C* — трудолюбие, профессионализм; *D* — воля, мужество, верность слову; *E* — доброжелательность, отзывчивость, искренность.

Как видно из табл.13.2, неслучайной оказывается и совместная встречаемость факторов *E* и *A*. Иначе говоря, те учащиеся, которые в качестве ценностей личных отношений называют физическую силу, спортивные достижения, одновременно ценят в товарищах и такие качества, как доброжелательность, отзывчивость, искренность.

Фактор *D* оказался закономерно связанным с фактором *A*, т. е. в том случае, если учащийся ориентирован в личных отношениях на такие ценности, как физическая сила и др., он вместе с тем придает большое значение и таким качествам, как воля, мужество и т. п. Однако, учитывая высокую частотную характеристику фактора *D* (встречаемость — 0,61), следует заключить, что обратное утверждение не будет справедливым. Иначе говоря, ориентация подростка на такие качества, как воля, мужество, верность слову, вовсе не всегда связана (хотя такая тенденция и име-

[1] Значение над чертой — теоретическая совместная встречаемость: $P_{xy} = P(x)P(y)$; значение под чертой — эмпирическая совместная встречаемость.

ется) с рассмотрением им физической силы, спортивных достижений в качестве ценности личных отношений.

Проведение интервью (нестандартизированная форма) с педагогами, работающими в обследованных группах, показало, что адекватность представлений педагогов о ценностях личных отношений учащихся неодинакова по различным факторам. Так, педагоги достаточно хорошо понимают низкое значение в структуре ценностей учащихся качеств, объединенных факторами *B* (способности и успехи в учении, интеллект, знания) и *C* (трудолюбие, профессионализм). Педагоги согласны, что это не те качества, с помощью которых подросток может завоевать авторитет среди товарищей.

Из интервью с преподавателем Р. А. (педагогический стаж 18 лет): «Высокие достижения в учебе являются даже негативным фактором в социально-психологическом аспекте. Обычно в литературе рекомендуют: “Нельзя при всех ругать ученика”. Я же для себя сделал вывод: нельзя при всех и хвалить учащегося за учебные достижения. Этим ему можно даже навредить. В смысле установления контактов в группе».

Вместе с тем неожиданным для педагогов оказался факт, что ценностные ориентации учащихся в личных отношениях в наибольшей степени связаны с фактором *E* (доброжелательность, отзывчивость), в то время как фактор *A* (физическая сила, спортивные достижения) оказался малозначимым. Мы полагаем, что, хотя в таком неадекватном восприятии педагогами учащихся и «виноваты» определенные педагогические стереотипы, связывать только с ними указанную неадекватность нельзя. Дело в том, что личные отношения (отражающие отношение к личностным достоинствам и свойствам конкретного человека) могут и не совпадать по содержанию со сложившимися взаимоотношениями. Поэтому во внешних, наблюдаемых в группе взаимоотношениях фактор физической силы (фактор *A*), может быть, и играет важную роль. Однако в структуре истинных, внутренне присущих субъекту ценностей, определяющих симпатии учащихся, место этого фактора невелико. Зато значителен вес фактора *E*. Мы полагаем, кроме того, что высокая значимость фактора *E* внешне наблюдается не столь отчетливо из-за намеренной маскировки его проявления в поведении и общении подростков. Эта маскировка может быть связана с желанием соответствовать некоторым представлениям о социально-психологических эталонах маскулинности. Сами же представления в этом возрасте могут иметь специфические искажения. Причем представление учащегося о групповых социально-психологических эталонах маскулинности могут не совпадать с индивидуальной позицией личности.

Эффективное педагогическое общение всегда направлено в конце концов на формирование позитивной Я-концепции личности, на развитие у учащегося уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. В качестве доказательства того, какой большой вклад могут внести учителя в развитие положительной самооценки и веры в себя у ребенка, приведем результаты одного эксперимента. Это опыт, проведенный в американской школе психологом Р. Розенталем и ставший, по существу, классикой, состоял в следующем. Психолог протестировал школьников на

уровень интеллекта, а затем наугад выбрал из списка каждого пятого независимо от результатов теста и объявил учителям, что именно эти несколько детей показали наиболее высокий уровень интеллекта, способностей, умственного потенциала, развития памяти и что в будущем именно они покажут наиболее высокие результаты в учебе. А в конце учебного года он повторил тестирование этих же детей и, как ни странно, выяснилось, что те, кого психолог выбрал наугад и высоко оценил как наиболее способных, действительно учатся лучше других. Что стоит за этим фактом? Зависимость Я-концепции от социального окружения ребенка, от особенностей *отношения* к нему в процессе педагогического общения. Та установка, которую психолог дал учителям, передалась детям по нескольким направлениям. Первое направление: учитель начинал верить, что ребенок на самом деле способный, и видеть в нем потенциал, который раньше без указаний со стороны мог остаться незамеченным. Заметив такие способности, он неоднократно даст ученику положительную вербальную оценку; похвала стимулирует положительное отношение ребенка к себе, веру в свои силы. Второе направление: веря в потенциал ребенка, учитель, вероятнее всего, и в учебном процессе будет рассчитывать на ребенка как на наиболее способного; это отразится в его взаимодействии с учеником, в организации заданий, позволяющих проявить эти способности.

В психологии этот феномен носит название «эффект Пигмалиона», которое восходит к известному античному мифу о скульпторе, изваявшем статую прекрасной Галатеи и оживившем ее силой своей любви. Отношение к статуе как к живой женщине совершило чудо. Эффект Пигмалиона в психологии формулируется следующим образом: если к какому-либо событию или явлению относиться как к реально совершившемуся, оно и в самом деле происходит. Спроецируем эту закономерность на нашу тему Я-концепции. Итак, если мы относимся к ребенку как к способному, ответственному, дисциплинированному и даем ему это понять, мы создаем предпосылки для того, чтобы он таковым становился. В противном случае наше отрицательное отношение запустит тот же механизм самореализующегося предсказания (эффект Пигмалиона), но в обратную сторону. Ребенок будет плохо относиться к себе, а мы тем самым заложим основу его будущего комплекса неполноценности.

13.3. Эффективное и неэффективное поощрение

Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения являются, таким образом, важной стороной педагогического общения. Однако само поощрение может быть как эффективным, так и неэффективным. Рассмотрим в этой связи (табл. 13.3) критерии и признаки эффективного и неэффективного поощрения в педагогическом общении (по П. Массену, Дж. Конджеру и др.).

Таблица 13.3. Критерии и признаки эффективного и неэффективного поощрения в педагогическом общении

Эффективное поощрение	Неэффективное поощрение
1. Осуществляется постоянно	1. Осуществляется от случая к случаю
2. Сопровождается объяснением, что именно достойно поощрения	2. Делается в общих чертах
3. Учитель проявляет заинтересованность в успехах учащегося	3. Учитель проявляет минимальное формальное внимание к успехам учащегося
4. Учитель поощряет достижение определенных результатов	4. Учитель отмечает участие в работе вообще
5. Сообщает учащемуся о значимости достигнутых результатов	5. Дает учащемуся сведения о его достижениях, не подчеркивая их значимость
6. Ориентирует учащегося на умение организовать работу с целью достижения хороших результатов	6. Ориентирует учащегося на сравнение своих результатов с результатами других, на соревнование
7. Учитель сравнивает прошлые и настоящие достижения учащегося	7. Достижения учащегося оцениваются в сравнении с успехами других
8. Поощрение для данного учащегося соразмерно затраченным этим учащимся усилиям	8. Поощрение независимо от усилий, затраченных учащимся
9. Связывает достигнутое с затраченными усилиями, полагая, что такой успех может быть достигнут и впредь	9. Связывает достигнутый результат только с наличием способностей или благоприятных обстоятельств
10. Учитель воздействует на мотивационную сферу личности учащегося, опираясь на внутренние стимулы: учащийся с удовольствием выполняет задание, потому что оно интересное или он хочет развить соответствующее умение, т. е. получает удовлетворение от самого процесса учения	10. Учитель опирается на внешние стимулы: учащийся старается лучше выполнить задание, чтобы заслужить похвалу учителя или победить в соревновании, получить награду и т. д.
11. Обращает внимание учащегося на то, что повышение успеваемости зависит от реализации потенциальных возможностей учащегося	11. Обращает внимание учащегося на то, что его прогресс в учебе зависит от усилий учителя
12. Способствует проявлению заинтересованности в новой работе, когда прежнее задание выполнено	12. Вторгается в процесс работы, отвлекает от необходимости постоянной работы

ГЛАВА 14

Дидактическое общение

Проблема педагогического общения как взаимодействия преподавателя и учащихся интенсивно и плодотворно разрабатывается в трудах А. А. Бодалева, И. А. Зимней, В. А. Кан-Калика, С. В. Кондратьевой, А. А. Леонтьева и др. Однако в большинстве психологических работ, посвященных педагогическому общению, исследуются вопросы, лежащие в сфере воспитания, формирования личности учащегося, взаимопонимания в системе «преподаватель — учащийся», т. е. речь идет о «воспитательных взаимодействиях». Процесс же усвоения знаний, как справедливо подчеркивает В. Л. Ляудис (мы полностью солидарны с ее утверждением), «предстает все еще в системе взаимодействия субъекта с объектом», т. е. рассматривается с традиционных позиций, когда учащийся является лишь объектом педагогического воздействия со стороны преподавателя. А между тем ясно, что содержательное взаимодействие преподавателя и учащегося, составляющее сущность дидактического общения, занимает важное место в общей структуре взаимодействия. Это связано и с большим удельным весом содержательного взаимодействия (временной фактор), так как в основном преподаватель и учащийся общаются именно на уроке, и с тем значением, которое имеет урок в целенаправленном формировании личности, приобретении ею общих и профессиональных знаний и умений. Акцентируя внимание на содержательном взаимодействии преподавателя и учащихся (дидактическое общение), заметим, что эта проблема ставилась и исследовалась (в определенном аспекте) Б. Г. Ананьевым. Он подчеркивал, что само взаимодействие на уроке («взаимообщение» по Б. Г. Ананьеву) будет существенно меняться в зависимости от целей, задач, типа урока.

Таким образом, рассматриваемое нами содержательное взаимодействие — важная и самостоятельная проблема в рамках исследования вопросов психологии педагогической деятельности и общения. Следовательно, различные методики, направленные на изучение структуры взаимодействия, являются адекватными по отношению к анализу педагогической деятельности. Но если это так и анализ взаимодействия является методом исследования педагогической деятельности, то он, несомненно, может рассматриваться и в качестве метода ее совершенствования. Останавливаться на подробном доказательстве этого положения нет необходимости, так как целый ряд теоретических и экспериментальных исследований убедительно показал, что анализ собственной педагогической деятельности и деятельности коллег является совершенно необходимым условием ее совершенствования. Это положение, по существу, стало классическим. Более того, возможность осуществления анализа

своей педагогической деятельности, опыта коллег-учителей, глубина и критичность исследования включаются в качестве необходимого компонента в структуру педагогических способностей (Н. Д. Левитов, Н. В. Кузьмина).

Каждый метод и методика предоставляют свои возможности для изучения педагогической деятельности и последующего ее совершенствования. Подробное знакомство с методом анализа вербального взаимодействия покажет его возможности в решении указанных задач.

14.1. Методика анализа вербального взаимодействия

Методика анализа вербального (речевого) взаимодействия предложена американским психологом Н. Фландерсом и предназначена для изучения структуры вербального взаимодействия на занятии (уроке). Это методика пользуется большой популярностью не только в США, но и в ряде других стран. Причем она применяется как профессиональными исследователями (психологами, педагогами) в научных целях, так и преподавателями-практиками, учителями для анализа собственной деятельности. В нашей стране она не особенно популярна, хотя, очевидно, после выхода на русском языке книги профессора Ливерпульского университета Э. Стоунса, где методике Н. Фландерса уделено существенное внимание, стало возможным надеяться на ее более широкое применение. Заметим, что в психолого-педагогических исследованиях эта методика использовалась отечественными учеными (И. А. Зимняя, П. Крейтсберг, А. А. Реан, А. В. Фомин) еще до опубликования перевода указанной книги.

По типу данная методика, несомненно, относится к методу наблюдения. Однако это наблюдение формализовано. Анализ осуществляющегося на занятии вербального взаимодействия происходит по десяти позициям: семь из них характеризуют речь учителя, две — речь учащихся и одна — паузу в вербальном взаимодействии, молчание. Фиксация реализации той или иной категории анализа (позиции) производится каждые 3–5 секунд (естественно, интервал должен быть выбран исследователем заранее и оставаться всегда постоянным, например 3 секунды). Такой выбор интервала обусловлен тем, что за это время может быть реализована лишь одна категория анализа, лишь один акт взаимодействия.

Мы применяли методику Н. Фландерса в оригинальном варианте в своих исследованиях и пришли к необходимости ее модификации. Основанием для этого послужило следующее. Во-первых, в категориях, описывающих речь преподавателя, никак не учитывается функциональная направленность того или иного высказывания. Но в такой категории, например, как «постановка вопроса преподавателем», это делать совершенно необходимо. Ведь вопрос может задаваться с тем, чтобы осуществить диагностику либо побудить учащихся к деятельности, осуществить коррекцию. К сожалению, указанные моменты не находят отражения в методике Н. Фландерса, а это, с нашей точки зрения, снижает ее информативность, а в определенных случаях и ценность. Во-вторых, мы сочли целесообразным ввести в рассмотрение еще две категории. Одна из них связана с речью учащихся («ответ товарищу»), а другая характеризует паузу. Дело в том, что в системе Н. Фландер-

са пауза рассматривается как замешательство, непродуктивная потеря времени. Введенная же нами категория потенциально продуктивной паузы существенно расширила возможности методики, ее информативность.

В созданном нами варианте методики анализа вербального взаимодействия (см. табл. 14.1) используется 12 категорий анализа (против 10 в оригинале). Причем учет функциональной направленности (презентативная, инсентивная, корректирующая и диагностирующая) привел к расщеплению некоторых категорий речи преподавателя на несколько подкатегорий. И в этом плане можно вести речь о 20 позициях (с учетом подкатегорий).

Таблица 14.1. Категории анализа вербального взаимодействия[1]

Вариант F (Фландерс)	Вариант F-R (Фландерс—Реан)
Восприятие чувств. Эмпатия	Восприятие чувств. Эмпатия
Похвала или подбадривание	Похвала или подбадривание
Принятие идей учащихся	Принятие идей учащихся
Постановка вопросов педагогом	Постановка вопросов педагогом
Сообщение информации	Сообщение информации
Дача указаний или распоряжений	Дача указаний или распоряжений
Критика или защита педагогом утверждений	Критика или защита педагогом утверждений
Ответ учащегося педагогу	Ответ учащегося педагогу
Спонтанная речь учащегося	Спонтанная речь учащегося
Пауза — замешательство	Пауза — замешательство
	Потенциально продуктивная пауза
	Ответ учащегося товарищу

Описание категорий анализа (модифицированный вариант методики)

1. Восприятие чувств. Эмпатия. Речь идет о восприятии чувств, настроений учащихся педагогом, которое находит выражение в его речи.
2. Похвала или подбадривание. Может выражаться вербально пространно или коротко, даже одним-двумя словами.
3. Принятие идей учащихся педагогом, развитие и дополнение мыслей учащихся. Но как только педагог переходит к изложению собственных идей, его речь должна быть отнесена к категории 5.
4. Постановка вопросов педагогом:

[1] Вариант F (традиционный) и вариант F-R (модифицированный). Цифры с индексами в варианте F-R означают: цифры — номер категории; индексы — название реализуемой функции. Комментарии по содержанию проведенных модифицирующих изменений, приведших к созданию варианта F-R методики, даются в тексте.

а) реализация инсентивной (*i*) функции: педагог задает учащимся (или учащемуся) вопрос или формулирует проблему. В случае если ставится проблема, возможен относительно длительный отрезок непрерывной вербальной активности педагога. Функциональная направленность данной категории состоит в том, чтобы побудить учащихся к самостоятельной деятельности — решению задачи, обдумыванию проблемы, переработке материала и т. д.;

б) реализация диагностирующей (*d*) функции: постановкой вопроса педагог должен косвенно скорректировать ход мыслей или рассуждений (решения задачи) учащихся, если они идут в неправильном направлении. При этом нет прямого указания со стороны педагога на ошибочность рассуждений учащегося.

5. Сообщение информации:

а) реализация презентативной (*p*) функции: непосредственной целью реализации данной категории является само сообщение информации как таковое. Преподаватель сообщает учащимся отдельные факты или систему фактов, элементы нового теоретического знания (формулы, законы), исторические сведения и т. д.;

б) реализация корректирующей (*k*) функции: в данном случае преподаватель сообщает дополнительную информацию учащимся, имея в виду, что с ее помощью они осознают ошибочность своих рассуждений (хода решения) и смогут выбрать верный путь.

6. Дача указаний или распоряжений педагогом:

а) реализация инсентивной (*i*) функции: указания или распоряжения педагога преследуют цель побудить учащихся к какой-либо деятельности — выполнению задач, размышлению над проблемой, ее обсуждению и т. д.;

б) реализация корректирующей (*k*) функции: указания или распоряжения педагога направлены на коррекцию хода решения задачи учащимися, хода обсуждения проблемы, способа, направления работы с литературой, приборами в лаборатории и т. д.;

в) реализация презентативной (*p*) функции: указания или распоряжения педагога в данном случае носят информативный характер и не могут быть отнесены к пунктам а) и б). Это указания типа: «Встаньте», «Сядьте на свое место», «Уберите со столов конспекты и учебники» и т. д.

7. Критика или защита педагогом утверждений. Речь идет о критике или защите педагогом высказанных им же утверждений. В данной категории анализа в зависимости от конкретного содержания речи преподавателя могут реализоваться все четыре функции: презентативная, инсентивная, корректирующая и диагностирующая (*p*, *i*, *k*, *d*).

8. Ответ учащегося педагогу. К данной категории помимо непосредственного ответа учащегося на вопрос педагога мы относим и решение учащимися поставленной перед ними преподавателем задачи, если рассуждения при этом вербализованы (так называемые мысли вслух).

9. Спонтанная речь учащегося. Имеется в виду такое проявление вербальной активности учащихся, когда речь не вызвана прямыми указаниями педагога.

Сюда следует отнести и реплики с мест, замечания на рассуждения отвечающего товарища, предложения по решению задачи и т. д.

10. Пауза — замешательство. В данной категории подразумевается такая пауза в вербальном взаимодействии преподавателя с учащимися, которая вызвана непродуктивной потерей времени учебного занятия.
11. Потенциально продуктивная пауза. Речь идет о такой паузе в вербальном взаимодействии, которая запланирована преподавателем целенаправленно. Время расходуется на обдумывание учащимися вопроса, проблемы или задачи, попытки самостоятельного решения задачи, проработку литературы и т. д.
12. Ответ учащегося товарищу.

Методика анализа вербального взаимодействия используется для характеристики целостного, логически завершенного занятия. Поэтому запись необходимо вести от начала и до конца занятия.

Фиксация проводится через каждый 5 секунд. Для удобства запись ведется на листе миллиметровой бумаги, по вертикали (столбцами). Каждая клеточка на листе соответствует 5 секундам. В клеточку вписывается номер той категории, которая реализуется в эти 5 секунд: 1 — эмпатия, 2 — похвала и т. д. Причем если в данной категории учитывается функциональная направленность, то цифра дается с индексом (*p*, *i*, *k*, *d*). Например, запись в клеточке 5р означает, что преподавателем осуществлялось сообщение информации, при этом реализовывалась презентативная функция. В том случае, если одна и та же категория непрерывно осуществляется более 5 секунд, в нижеследующих клеточках ставятся стрелки, указывающие на это. Например, если в одной клеточке стоит цифра 8, а в трех нижеследующих — стрелки, то это означает, что учащийся непрерывно отвечал в течение 20 секунд (четыре клеточки по 5 секунд каждая).

Так как исследователю на первых порах трудно держать в памяти все условные цифровые обозначения категорий анализа, рекомендуем иметь перед собой на столе в процессе проведения исследования лист с расшифровкой цифровых обозначений категорий. Применение такой методики требует определенных навыков от исследователя, поэтому целесообразно на нескольких занятиях провести пробное протоколирование без использования этих данных для анализа.

В том случае, если исследователя интересует только временная нагрузка на отдельные категории, но не интересует времення́я развертка занятия (что за чем следует), можно упростить процедуру записи. Для этого достаточно лист бумаги разбить на 20 клеток (по числу категорий анализа) и в каждой из них отмечать реализацию той или иной категории. Однако такая форма записи несколько снижает информативность методики.

По-разному обрабатывая полученный протокол урока (занятия), можно получить значительную информацию о структуре вербального взаимодействия преподавателя и учащихся. Способы обработки данных могут быть различными в зависимости от того, какую информацию желает получить исследователь. Можно, например, интересоваться относительным распределением времени на вербальную активность преподавателя и речь учащихся на занятии. При этом в речи преподавателя можно дифференцировать воздействия прямого и косвенного характера, как это делает

П. У. Крейтсберг. Другая форма представления данных предложена А. А. Реаном. Она заключается в прямом измерении удельного веса каждой из категорий анализа, а также в выявлении временных нагрузок на отдельные функции (презентативная, инсентивная и др.) и, что очень важно, в выявлении пропорциональности или диспропорциональности в их иерархии. В процессе использования методики в научных или практических целях для анализа собственной педагогической деятельности могут быть применены все имеющиеся формы либо только их отдельные элементы. Возможно осуществление обработки и по своим, оригинальным схемам, которые в большей степени отвечают конкретным задачам исследователя.

14.2. Структура вербального взаимодействия

Остановимся на опыте применения методики. Прежде всего отметим, что описываемые здесь результаты кроме самостоятельного значения представляют интерес и в плане более глубокого знакомства с методикой анализа взаимодействия, оценки ее возможностей.

Анализ взаимодействия проводился на занятиях по физике и математике у 11 преподавателей в 15 учебных группах двух средних профтехучилищ.

Первым шагом при анализе полученных нами протоколов занятий было вычисление среднего времени, расходуемого на реализацию каждой из категорий интеракции. И хотя эти данные оказались на первый взгляд интересными, мы не могли строить обсуждение и интерпретацию на их основе, так как расчеты стандартного отклонения показали ненадежность почти всех полученных средних арифметических значений. В большинстве случаев величина оказалась ненамного меньшей самого значения средней или даже приблизительно равной ей. Это свидетельствовало о широком вариационном размахе и слабом отражении средней величиной действительного положения. В терминах педагогики полученные данные свидетельствуют о том, что занятия друг от друга существенно отличаются по временным нагрузкам на одну и ту же позицию анализа и какая-либо общая тенденция, устойчивое единообразие в их иерархии не выявляются. Это и понятно, так как в нашем исследовании тема занятия не была фиксированной, более того, и предметы были разными, хотя и близкими по сути. То, что возникший разнобой в структуре занятия следует скорее связывать именно с содержанием занятия, его темой, а не с тем, что их проводили разные педагоги, подтверждает пример. Проанализировав взаимодействие на различных по темам занятиях у одного и того же педагога (пять занятий в течение двух месяцев), мы и здесь не обнаружили устойчивой однообразной структуры их построения, хотя вариационный разброс несколько уменьшился. Кроме того, мысль о том, что отсутствие общей тенденции связано, вероятнее всего, с варьированием темы, а не с личностью преподавателя, подтверждается нашими предыдущими исследованиями, выполненными на материале высшей школы. В них было показано, что если тема занятия остается идентичной, то даже у различных преподавателей (хотя и одинаковых по уровню продуктивности педагогической деятельности) выявляются общие закономерности в реализуемой на занятии структуре вербального взаимодействия.

Единственным средним значением (x), которое оказалось достаточно надежным, является время, затрачиваемое на сообщение информации при реализации презентативной функции (x = 835 с; = 200 с), т. е. на различных уроках время сообщения преподавателем информации (категория $5p$) имеет тенденцию к постоянству и составляет 40–45% от общего времени вербальной активности («разговора») педагога. Оптимальна эта величина или нет, априори судить трудно. Но в любом случае, полезно учитывать, что в ряде экспериментальных исследований, в том числе и в наших собственных, было установлено: повышение продолжительности речи преподавателя находится в значимой отрицательной корреляционной связи с приростом знаний учащихся; диспропорциональное увеличение нагрузки на реализацию собственно презентативной функции (сообщение информации как таковой) характерно для непродуктивной педагогической деятельности. А кроме того, не вызывает сомнения, что доминирование пассивного, сообщающего обучения повышает вероятность формирования пассивной же личности.

В различных зарубежных исследованиях, проводимых по фландерсовскому методу, приводятся данные о том, что приблизительно $^2/_3$ общего вербального взаимодействия на занятии приходится на речь преподавателя. Таким образом, преподаватель говорит на занятии в два раза больше, чем его учащиеся.

По нашим данным, эта тенденция подтверждается. Причем отношение продолжительности речи преподавателя к продолжительности речи учащихся меняется от 2,3 до 6,3, а среднее значение этого отношения больше четырех. Такая величина среднего арифметического в рамках нашего исследования может считаться достаточно надежной, так как она более чем в три раза превосходит соответствующую ей.

Э. Стоунс утверждает, что такая пропорция (а вернее, диспропорция) объясняется сложившимися в большинстве культур взглядами на деятельность преподавателя, требующими, чтобы устное обучение занимало бóльшую часть его времени. Если он не делает этого, то его поведение рассматривается как уклонение от своих обязанностей. В принципе, не разделяя такие воззрения, Э. Стоунс все-таки замечает далее, что пока «вряд ли можно как-то повлиять на эти взгляды». Нам представляется, что и первое положение как объяснение, а тем более второе как перспектива вряд ли могут быть приняты в наших условиях как адекватные действительности. Во-первых, перераспределение времени занятия за счет увеличения активности учащихся и снижения собственной вербальной активности педагога рассматривается в педагогической психологии и дидактике как вполне целесообразное. А так как предполагается, что оценка деятельности преподавателя проводится людьми, компетентными в этих областях знаний, то такое построение занятий вряд ли будет рассматриваться как уклонение от своих обязанностей. Во-вторых, в тех случаях, когда ориентация на информационно-перцептивное обучение является доминирующей, т. е. ставка делается лишь на активность педагога, необходимо предпринимать попытки изменить такие взгляды. Возможно, это подтверждают результаты тех психолого-педагогических исследований различных авторов, о которых шла речь в данной работе, а также многих других. Ибо в подобных исследованиях, ориентированных на факты, вскрываются закономерности и механизмы продуктивной педагогической деятельности, определяются пути ее совершенствования.

Таким образом, метод анализа вербального взаимодействия может успешно использоваться для исследования педагогической деятельности, ее закономерностей и факторов продуктивности. Метод может применяться не только исследователями (психологами и педагогами), но и преподавателями для анализа собственной педагогической деятельности и ее совершенствования на основе полученных данных, их обобщения.

Предложенный модифицированный вариант методики анализа взаимодействия существенно расширяет ее информативность и возможности по сравнению с базовым вариантом. Применение этого варианта методики к анализу процесса обучения в средних профтехучилищах позволило установить, что урок как результат творчества педагога строится по-разному, в зависимости от содержания учебной информации. Структура вербального взаимодействия на разных уроках отличается высокой вариативностью и не стереотипна. Вместе с тем установлено, что по некоторым категориям анализа (или по их сочетаниям) существуют общие единообразные тенденции: высокий удельный вес вербальной активности преподавателя по сравнению с речью учащихся; устойчивая, достаточно значительная нагрузка на параметр «презентация» в общей структуре речи преподавателя. Дальнейший анализ и оценка этих тенденций имеют прямое практическое значение для повышения продуктивности педагогической деятельности.

Полученные данные в результате другого экспериментального исследования по методике вербального взаимодействия приведены в табл. 14.2. Выборку составили преподаватели вуза высокого и низкого уровней деятельности.

Оказалось, что на занятиях у преподавателя высокого уровня деятельности студенты говорят в два раза больше, чем на занятиях у преподавателя низкого уровня деятельности. Причем различие это обеспечивается не за счет речи позиций «ответ студента товарищу» и «спонтанная речь студента», а за счет позиции «ответ студента на вопрос преподавателя». В группах у преподавателя высокого уровня деятельности нагрузка на эту позицию составляет 32% времени занятия, тогда как в группах у преподавателей низкого уровня — только 16% от общего времени занятия. Однако, как видно из табл. 14.2, по большинству из 12 позиций существенных различий между преподавателями высокого и низкого уровня не обнаружено. Следовательно, должна существовать еще одна категория, по которой различие было бы значительно. Такой позицией оказалась введенная нами потенциально продуктивная пауза, которая и обеспечивает указанное перераспределение времени в деятельности преподавателей различного уровня.

В то время как преподаватели высокого уровня отводят на паузу только 2% от общего времени занятия, преподаватели низкого уровня тратят на нее 27% времени. Интересно, что если у первых средняя длительность продуктивной паузы 25 секунд, то у вторых — 307 секунд. Полученные данные мы интерпретируем следующим образом. Длительная продуктивная пауза в вербальном взаимодействии продуктивна только потенциально. Она является таковой по замыслу преподавателя, но не всегда и не у всех студентов. При этом реализация корректирующей и диагностирующей функций чрезвычайно затруднена, нагрузка на инсентивную незначительна, а презентативная сведена практически к нулю. Учитывая то обстоятельство, что речь идет о занятиях на 1-м курсе, можно понять, почему преподаватель высокого уровня деятельности избегает длительных пауз в вербальном взаимодействии. С другой

стороны, отказываясь от доминанты на потенциально продуктивной паузе, преподаватель высокого уровня обеспечивает собственную активность не за счет пассивности студентов (на сообщение информации они тратят даже несколько меньше времени, чем преподаватель низкого уровня), а за счет увеличения нагрузки на вербальный компонент деятельности студентов. (Заметим, что в позицию «ответ студента на вопрос преподавателя» входит и решение студентом различного рода задач, поставленных педагогом.)

Таблица 14.2. Структура вербального взаимодействия преподавателей различного уровня педагогической деятельности

Показатели	**Уровень деятельности**	**Категории анализа**									
		2	3	4	5	6	8	9	10	11	12
Нагрузка по отношению к объему времени занятия	Высокий	0,009	0,004	0,14	0,32	0,04	0,32	0,04	0,03	0,02	0,01
	Низкий	0,009	0,003	0,09	0,35	0,03	0,16	0,02	0,03	0,27	0,002
Средняя длительность (с)	Высокий	—	—	14	23	5	15	—	14	25	5
	Низкий	—	—	10	42	6	14	—	12	307	10

Примечание. 2 — похвала, подбадривание; 3 — принятие идей учащихся; 4 — постановка вопросов педагогом; 5 — сообщение информации; 6 — дача указаний или распоряжений; 8 — ответ учащегося педагогу; 9 — спонтанная речь учащегося; 10 — пауза — замешательство; 11 — потенциально продуктивная пауза; 12 — ответ учащегося товарищу. Категории 1 и 7 не даны, так как их анализ не представляет в этом случае интереса.

Таким образом, слабо поддающаяся контролю длительная, потенциально продуктивная пауза заменяется преподавателем высокого уровня на активное воспроизведение самими студентами изученного материала, решение и обсуждение поставленных проблем и задач; иными словами, предпочтение отдается речи студентов, в ходе которой преподавателю легко провести своевременную коррекцию знаний и попутно осуществить реализацию диагносцирующей функции.

Как видно из табл. 14.2, по остальным 10 позициям существенных отличий между преподавателями различного уровня не обнаружено. Эти результаты нетривиальны. Более того, априори следовало бы ожидать, что по ряду показателей различия должны быть значительными. Оказалось, что и преподаватели высокого уровня, и преподаватели низкого уровня не тратят много времени на похвалу, подбадривание студентов на занятиях (этот показатель одинаков и равен 0,9% от общего времени семинара). Вопреки ожиданиям непродуктивная пауза — замешательство занимает на занятиях у преподавателя низкого уровня не больше времени, чем у преподавателя высокого уровня (3% от общего времени занятия, что является вполне допустимой величиной).

Хотя во временно́м отношении различия по позиции «спонтанная речь студента» между преподавателями различного уровня деятельности также невелики (4% от общего времени занятия у преподавателя высокого уровня и 2% — у преподавателя низкого уровня), мы зафиксировали здесь одну особенность. Оказалось, что средняя продолжительность у каждого единичного акта спонтанной речи в группах преподавателя высокого уровня в два раза короче, чем в группах преподавателя низкого

уровня. Следовательно, за незначительными временны́ми различиями скрывается то обстоятельство, что спонтанная речь возникает у студентов в четыре раза чаще у преподавателя высокого уровня, чем в группе преподавателя низкого уровня, т. е. в первом случае большее количество студентов свободно, без вызова преподавателя высказывает свое мнение и в кратком виде, и в форме реплик.

Интересно обсуждение результатов по позиции «сообщение преподавателем информации», так как оно еще раз доказывает целесообразность введенных нами модифицирующих дополнений в методику Фландерса и позволяет перейти к изучению следующей группы данных, связанных с анализом вербального взаимодействия.

На первый взгляд и по позиции «сообщение информации» между преподавателями различного уровня существенных различий не обнаружено (время составляет 32% от общего времени занятия в группе В и 35% — в группе Н), что противоречит нашей теоретической концепции.[1] Однако это именно тот случай, когда для выяснения истинных, а не формальных различий необходим более глубокий анализ, который оказался возможным только после расширения методики анализа вербального взаимодействия. В самом деле время, потраченное на сообщение информации, не равно в точности времени, использованному при реализации преподавателем презентативной функции, так как само сообщение информации в зависимости от конкретной дидактический ситуации может выполнять либо презентативную, либо корректирующую функцию. Следовательно, мы пришли к необходимости обратиться к структуре распределения времени по четырем функциям: презентативной, инсентивной, корректирующей и диагностирующей (табл. 14.3).

Таблица 14.3. Функциональная структура вербальной активности педагогов различного уровня педагогической деятельности

Уровень деятельности	Нагрузка (отношение к общему времени речи)					
	p	*i*	*k*	*d*	*tp/ti*	*tp/tk*
В (высокий)	0,53	0,21	0,21	0,05	2,5	2,5
Н (низкий)	0,70	0,16	0,11	0,03	4,4	6,3

Примечание. p — презентативная функция; i — инсентивная функция; k — корректирующая функция; d — диагностирующая функция; t — время, затраченное на реализацию той или иной функции.

В этом случае становится очевидным, что презентация играет неодинаковую роль у преподавателей различного уровня. Так, если в речи преподавателя высокого уровня реализация презентативной функции занимает 53% от всего времени вербальной активности педагога на занятии, то для преподавателя низкого уровня этот же параметр равен 70%. Отсутствие временно́го различия по позиции «сообщение информации» и выявление такого различия по параметру «презентация» означает только одно: значительная часть информации, сообщаемая преподавателем уровня В, направлена на реализацию корректирующей функции, что в существенно меньшей мере выражено у преподавателя группы Н. Этот вывод подтверждается

[1] В — группа преподавателя высокого уровня, Н — группа преподавателя низкого уровня. — *Примеч. ред.*

и данными по параметру «коррекция»: выполнение корректирующей функции занимает в вербальной деятельности преподавателя высокого уровня в два раза больше времени, чем у преподавателя низкого уровня.

Иерархия временны́х нагрузок на функции аналогична в различных по уровню деятельности преподавателя группах. Важно отметить, что в обеих группах доминирующей функцией является презентативная: по временны́м затратам на ее реализацию занимает первое место. Однако отмеченное выше уменьшение времени на реализацию презентативной функции у преподавателя уровня В по сравнению с преподавателем уровня Н приводит к более равномерному распределению времени преподавателями высокого уровня по параметрам: презентация, инсентивность, коррекция и диагностика.

Структура временны́х затрат на реализацию этих функций преподавателями уровня Н выглядит менее пропорциональной. Так, если отношение времени, затраченного на реализацию презентативной функции, ко времени, затраченному на реализацию инсентивной функции преподавателем уровня В, равно $tp/ti = 2{,}5$, то аналогичный показатель для преподавателя низкого уровня деятельности равен $tp/ti = 4{,}4$. Отношение времени презентации ко времени, затраченному на коррекцию, у преподавателей высокого и низкого уровней, равно соответственно $tp/ti =$ $= 2{,}5$ и $tp/tk = 6{,}3$. Иными словами, в деятельности преподавателя высокого уровня представлено относительно равномерное распределение времени по указанным функциям, значительное внимание уделяется побуждению студентов к деятельности и коррекции воспроизводимых ими теоретических знаний, применяемых способов решения. А в деятельности преподавателя низкого уровня превалирование презентативной функции, усиление акцента на ней становятся такими, что на реализацию инсентивной и корректирующей функций уж нет времени.

Последнее во временно́м отношении место у преподавателя высокого и у преподавателя низкого уровней деятельности занимает диагностирующая функция: затраты времени на ее реализацию по отношению к общему времени вербальной активности педагога на занятии составляют соответственно 5 и 3%. Но из этого не следует, что роль диагностики так незначительна в реальной дидактической деятельности педагога. Особенность реализации диагностирующей функции состоит в том, что в отличие от презентативной, инсентивной и корректирующей функций усиленное осуществление диагностики в целом лежит вне вербальной деятельности преподавателя. Оно связано прежде всего с анализом вербальной и невербальной деятельности студентов. Поэтому отсутствие сколько-нибудь заметного акцента на диагносцирующей функции в процессе речевой деятельности преподавателя (именно речевой, а не деятельности вообще) вполне закономерно.

ГЛАВА 15

Социальная перцепция. Общие закономерности

Процесс познания занимает важное место в жизни человека. Б. Г. Ананьев сформулировал утверждение о том, что человек является субъектом трех основных социальных деятельностей — труда, общения, **познания**. Что же является объектом познания человека? Традиционно психология изучала познание человеком объективной, окружающей его реальности. Например, давнюю историю имеют классические проблемы восприятия человеком пространства, времени и движения. Но окружающую человека реальность составляют кроме всего перечисленного и сами люди. Таким образом, сам человек является не только субъектом, но и объектом познания. Б. Г. Ананьев подчеркивал, что в качестве объекта познания человек выступает в психологическом познании. Само же психологическое познание может осуществляться в трех основных формах: практического знания (например, во врачебной или педагогической деятельности), художественного и научного познания людей. Для некоторых видов профессиональной деятельности задача познания другого человека является одной из ключевых. К таким видам профессиональной деятельности, несомненно, относится и педагогическая. Проблема познания человека человеком непрерывно связана с проблемами психологии общения. Более того, область психологии, занимающаяся изучением вопросов восприятия и понимания человека человеком, не является самостоятельной областью психологии, а представляет собой раздел психологии общения (Бодалев А. А., 1983).

Многие отрасли психологии (общая, социальная, педагогическая, юридическая и др.) исследуют проблемы психологии познания человека человеком — каждая в своем аспекте. Названная проблема, несомненно, является проблемой социальной психологии. Ибо, как подчеркивает Е. С. Кузьмин, явление общения является центральным в социальной психологии. Общение порождает такие феномены, как восприятие и понимание людьми друг друга; лидерство и руководство; сплоченность и конфликтность и др. Проблема познания человека человеком изучается и в педагогической психологии, а вернее в такой новой пограничной области, как социальная педагогическая психология.

Проблема восприятия человека человеком — хотя термин «познание» точнее очерчивает круг решаемых задач и актуальных проблем, а потому мы чаще будем использовать его, — стала чрезвычайно популярной в мировой психологии в последние

30–35 лет. Большое число психологов посвятили ей свои работы. В нашей стране в настоящее время это направление представлено исследованиями многих авторов. Начало его бурному развитию у нас в стране в 1960-е гг. положено исследованиями А. А. Бодалева. Накоплены данные о различных эффектах восприятия и механизмах познания человека человеком: стереотипизации, проецировании и др.

Так как в дальнейшем нам придется пользоваться этими понятиями, кратко остановимся на их характеристике.

Стереотипизация. Одним из важнейших механизмов межличностного познания является механизм стереотипизации. У любого человека под влиянием общества, окружающих его людей и взаимодействия с ними образуется более или менее конкретные эталоны, пользуясь которыми человек дает оценку другим людям. Формирование этих эталонов для самого человека происходит чаще всего незаметно: он может и не осознавать, что у него формируются те или иные эталоны. Но независимо от того, сознает это человек или нет, сформировавшиеся эталоны всегда влияют на процесс оценки человеком другого человека. Более того, чем менее осознаваемыми являются социально-перцептивные стереотипы, тем больше они способны влиять на оценку другого человека. Существуют различные классификации эталонов-стереотипов. Так, одна из них предлагает выделять три класса (В. Н. Панферов): 1) антропологические; 2) социальные; 3) эмоционально-экспрессивные. В рамках другой классификации (А. А. Реан) предлагается выделять шесть групп социально-перцептивных стереотипов: 1) антропологические; 2) этнонациональные; 3) социально-статусные; 4) социально-ролевые; 5) экспрессивно-эстетические; 6) вербально-поведенческие.

Все эти эталоны-стереотипы действуют в условиях дефицита информации о человеке, т. е. когда мы вынуждены судить о личности по первому впечатлению.

Антропологические эталоны-стереотипы проявляются в зависимости оценки внутренних, психологических качеств человека, оценки его личности от антропологических признаков человека, особенностей его физического облика. Так, в исследованиях П. Секорда (Secord P., 1965) установлено наличие тенденции *приписывать определенные черты* людям, в лицах которых испытуемые могли найти общие характеристики (форма лица, расположение глаз, величина рта и др.). Причем тенденция эта проявляется и при оценке мужчин, и при оценке женщин. Хотя в первом случае тенденция выражена несколько сильнее (коэффициент корреляции при оценивании мужчин $r = 0{,}65$, при оценивании женщин — $r = 0{,}59$). Кроме того, не только обыденная психология, но и специальные исследования (Konyama Susumu, Ushida Satoko) показывают, что добродушие связывается в представлении людей с тучностью, уверенность и интеллектуальность — со стройностью, уверенность (заметим: вне связи с интеллектуальностью) — с размерами, социабильность — с округлостью. Феномены, связанные с антропологическими стереотипами, «поставлены на службу» и используются в кино, шоу-бизнесе, рекламе и т. д.

Этнонациональные стереотипы проявляются в зависимости психологической оценки человека, оценки его личности от отнесения человека к той или иной нации, этнической группе и т. д. Например: «Немец — педант», «Южный человек — темпераментный, горячая натура» и т. д. В специальных исследованиях (J. Bruner, H. Perlmutter) было подтверждено, что суждения людей о новом для них человеке в сильной степени обусловлены уже имеющимися представлениями о национально-

этнических группах, к которым они относили оцениваемого. Показано также, что в большей степени влиянию этнонациональных стереотипов подвержены именно те люди, которые мало знакомы с данным этносом, не жили среди людей той или иной нации. Вместе с тем чем лучше участники различных экспериментов на эту тему знали народ, к которому они относили оцениваемого, тем реже, характеризуя человека, они опирались на упрощенные групповые стереотипы. Установлено, что из всех видов стереотипов самыми ненадежными являются антропологические и этнонациональные; опора на них чаще, чем в других случаях, приводит к ошибочной оценке личности. В классификационном смысле мы рекомендуем разделять антропологические и этнонациональные стереотипы потому, что последние включаются в действие не только в связи с наличием у оцениваемого лица антропологических признаков той или иной расы, нации, но и в результате получения человеком иной информации (например, вербальной) о принадлежности оцениваемого к конкретной этнонациональной группе.

Социально-статусные стереотипы заключаются в зависимости оценки личностных качеств человека от его социального статуса. Психолог П. Уилсон провел широко известный остроумный опыт. К студентам в аудиторию заходил преподаватель с незнакомым для них мужчиной и сообщал, что проводится эксперимент по оценке глазомера. Необходимо было на глаз оценить рост этого человека и записать свою оценку на листочке. Так как правила этикета требуют представить незнакомого человека, помогающего в проведении эксперимента, его и представляли: «Мистер Инглэнд, студент из Кембриджа». В другой группе эксперимент повторяли в точности, но представляли помощника: «Мистер Инглэнд, преподаватель из Кембриджа». В следующей группе помощник становился профессором из Кембриджа, Теперь уже ясно, что целью эксперимента была вовсе не простая оценка глазомера. Результаты, усредненные по группам, оказались поразительными. Разница в оценках первой группы, где социальный статус «мистера Инглэнда» был наименьший (студент), и последней группы, где статус был наивысшим (профессор), составила 12 см. Чем выше социальный статус, тем более высоким физически казался человек. Для нас здесь важен даже не сам этот факт, а размышления, на которые он наводит. Если даже оценка такой простой вещи, как рост человека, зависит от социальных стереотипов, то насколько же сильно эти стереотипы могут влиять на оценку скрытых, ненаблюдаемых[1] личностных свойств человека, его психологии.

Социально-ролевые стереотипы проявляются в зависимости оценки личностных качеств человека от его социальной роли, ролевых функций. Несмотря на наличие взаимосвязи между понятиями «социальная роль» и «социальный статус», мы рекомендуем дифференцировать социально-статусные и социально-ролевые стереотипы. «Социальный статус» — понятие «вертикальное», иерархическое. «Социальная роль» — понятие по преимуществу не формально-иерархическое, а содержательно-функциональное. Существуют определенные социально-ролевые стереотипы военного (дисциплинированный, с характером), учительницы (добрая, справедливая, назидательная), профессора (умный, рассеянный) и т. д. Эти стереотипы не являются универсальными, они субъективны, индивидуальны. Стереотип, к примеру, военного у разных людей может образовываться из прямо

[1] Речь идет о восприятии человека в условиях дефицита информации, по первому впечатлению.

противоположных характеристик (умный — ограниченный, жесткий — добрый и т. д.). В настоящее время имеется много экспериментальных данных, подтверждающих наличие и действие социально-ролевых стереотипов. Во время одного исследования, например, помощник экспериментатора появлялся перед разными группами испытуемых в штатском костюме и в военной форме (указание на социальную роль). Одного и того же человека испытуемые оценивали по-разному. Когда он был в военной форме, ему устойчиво приписывались такие качества, как дисциплинированность, аккуратность, настойчивость; когда в штатском костюме — внутренняя раскованность, открытость по отношению к другим людям. Этот феномен — и отчасти описанный ниже экспрессивно-эстетический стереотип — нашел отражение в фольклоре: «По одежке встречают, по уму провожают». Обычно принято акцентировать внимание лишь на второй части высказывания. Да, она более значима, но все-таки встречают-то «по одежке». Иногда в быту, да и во многих видах профессиональной деятельности (в том числе и в педагогической) первая встреча, первый контакт имеют большое значение. Переоценивать их не надо, но и недооценивать тоже. Об особенностях социальных стереотипов в педагогической деятельности мы будем говорить подробнее в следующем параграфе.

Экспрессивно-эстетические стереотипы определяются зависимостью оценки личности от внешней привлекательности человека («эффект красоты»): чем внешне привлекательнее для оценивающего человек, тем более привлекательными *личностными* чертами он его наделяет. Причем необходимо подчеркнуть, что под внешней привлекательностью понимается и физическая красота, и привлекательность в одежде, и привлекательность в экспрессии, манере выражения эмоций, движениях и т. д.

Вербально-поведенческие стереотипы также связаны с зависимостью оценки личности от внешних особенностей (экспрессивные особенности, особенности речи, мимики, пантомимики и т. п.). Однако в данном случае фактор «привлекательность» не является значимым.

Важно заметить, что экспрессивно-эстетические стереотипы «работают» как при встрече с объективно красивыми людьми, так и при встрече с человеком *субъективно* привлекательным для «оценщика». Курносый нос или веснушки, возможно, и не входят в объективный эталон красоты, но для кого-то вполне могут быть частью образа симпатичного, привлекательного внешне человека. На прямой вопрос: «Судите ли вы о внутренней привлекательности человека по его внешности?» большинство людей, скорее всего, ответят отрицательно. Однако факты свидетельствуют о другом. По некоторым данным (В. Н. Панферов), между оценкой внешности человека по привлекательности и оценкой его психологических качеств существует сильная положительная корреляционная зависимость ($r = +0{,}92$). Если мы вспомним, что теоретически возможное максимальное значение коэффициента корреляции во всех случаях составляет +1, то указанная выше связь покажется не просто сильной, а почти абсолютной. Относительно данного типа эталонов-стереотипов также накоплено большое число фактов. Многие из них подробно описаны, проанализированы и обобщены А. А. Бодалевым (1965, 1983). Приведем лишь некоторые примеры таких исследований для иллюстрации явления.

В одном из экспериментов психолога А. Миллера с помощью экспертов были отобраны фотографии трех групп людей, лица которых были оценены как кра-

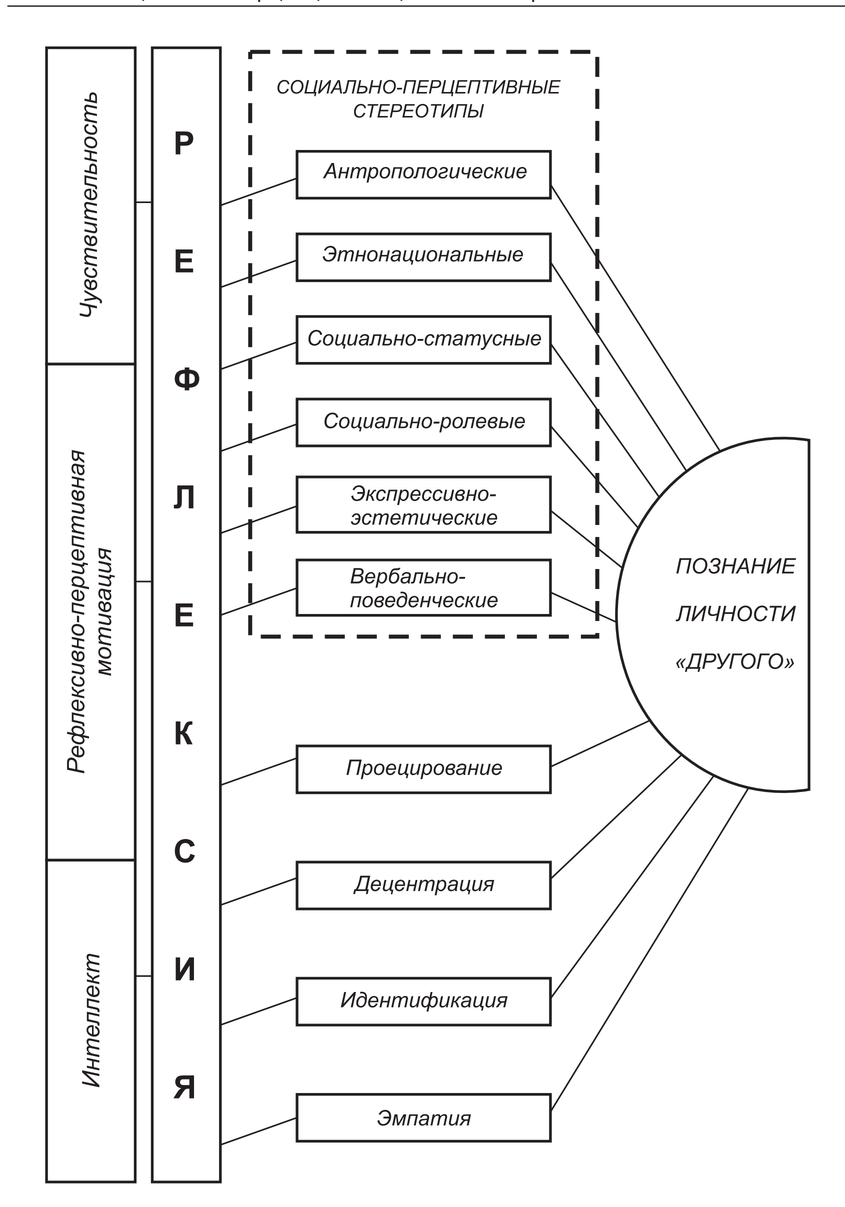


Рис. 15.1. Интроперсонологические факторы познания личности другого (по А. А. Реану)

сивые, обыкновенные и некрасивые. Затем испытуемых (возраст от 18 до 24 лет) попросили высказаться о внутреннем мире каждого из тех, кто был изображен на фотографии. Испытуемые оценили «красивых» как более уверенных в себе, счастливых, искренних, уравновешенных, энергичных, любезных, находчивых, более богатых духовно, чем «некрасивых». Кроме того, испытуемые мужчины оценили «красивых» (и мужчин, и женщин) как сильнее направленных на других людей, заботливых и внимательных к ним. Поистине, человек настойчиво стремится

к полной гармонии — внешней красоте обязательно должна сопутствовать и красота внутренняя. Подобного рода эксперименты, вспоминая А. П. Чехова, можно было бы обобщить формулой стереотипизации: «В человеке все должно быть прекрасно, **если** прекрасны его лицо и тело».

Экспрессивно-эстетические стереотипы, как оказалось, влияют не только на оценку личностных особенностей человека, но и на оценку результатов его деятельности. В одном эксперименте молодым людям предлагали оценить очерк, написанный женщиной, портрет которой прилагался. В одних группах испытуемым показывали портрет женщины с привлекательной внешностью, в других — с малопривлекательной. Очерк оценивался более высоко, когда испытуемые считали, что он написан красивой женщиной. Таким образом, экспрессивно-эстетические стереотипы влияют не только на оценку личностных свойств, но и на *оценку продуктов деятельности*.

В другом экспериментальном исследовании[1] большой группе опытных экспертов-преподавателей (400 человек) раздали личные дела студентов (анкеты, автобиографии, фотокарточки, образцы письменных работ и др.). Каждый эксперт должен был по определенной схеме всесторонне охарактеризовать студента, чье личное дело он изучил.

Когда были получены характеристики на всех студентов, то выяснилось, что материал обследования может быть разделен на две группы. Одна часть экспертов характеризовала подлежащих ее оценке студентов в целом положительно. Другая — отрицательно.

В чем же заключался смысл эксперимента? Дело в том, что **все 400 экспертов получили одно и то же ксерокопированное личное дело**. Разница была в том, что в 200 личных делах содержалась фотография симпатичного, серьезного и вдумчивого молодого человека, а в 200 других — фотография фатоватого, малопривлекательного человека того же возраста. Положительные характеристики провоцировала первая фотография, отрицательные — вторая. Итак, эксперты располагали массой объективных данных, а ключевым фактором оказалась фотография.

На рассматриваемый феномен полезно взглянуть и с другой стороны. Оказывается, красота, привлекательность влияют не только на оценку личности другого, но и могут сказываться на поведении самого субъекта оценивания. В одном из исследований американских психологов фирму, набиравшую новых сотрудников, попросили организовать для претендентов два собеседования вместо одного: первое провел человек с так называемой среднестатистической внешностью, а второе — явно внешне привлекательный, красивый человек. При этом оба интервью записывались на пленку.

Результаты оказались чрезвычайно интересными. Выяснилось, что в беседе с красивым интервьюером кандидаты на вакантную должность, пытаясь произвести впечатление, преувеличивали свои достижения и всячески себя приукрашивали, но при этом у них снижалась острота реакции, они неудачно строили фразы и в целом были не очень убедительны. Вследствие этого именно во время собеседования с красивым сотрудником большинство из соискателей теряли шансы получить желанное место. Правда оказалось, что этот эффект заметно проявляется, собственно,

---

[1] Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1986.

как и все социально-перцептивные стереотипы, в основном при первом знакомстве. Запись повседневных разговоров одних и тех людей с двумя коллегами — очень привлекательным и тем, чья внешность не представляла ничего особенного, —показала, что никаких принципиальных различий в стиле общения на этот раз не обнаружилось. Красота тоже может стать привычной. А привычное не волнует.

Существование экспрессивно-эстетических стереотипов оказывается небесполезным для представителей некоторых профессий. В кино, например, существует понятие «характерный герой» (амплуа «герой-любовник», «злодей-убийца», «простак» и др.). Здесь определенная внешность ставится в соответствии с внутренним содержанием роли. Такое соответствие облегчает восприятие кинособытий. В противном случае может возникнуть некоторая неудовлетворенность-тревога, в полном соответствии с теорией когнитивного диссонанса, когда содержание установки (а социально-перцептивный стереотип, по сути, и есть установка) вступает в противоречие с реально наблюдаемыми кинособытиями. Очевидно, зрителю нелегко было бы представить вместо Юрия Никулина в некоторых его ролях, например, Сергея Бондарчука. Во многих других видах профессиональной деятельности, особенно там, где объективное познание воспринимаемого человека затруднено (из-за поверхностности контакта) или вообще невозможно, эмоционально-эстетические стереотипы также играют большую роль. В остальных случаях они существенны и значимы, но лишь на первых этапах общения. Затем по мере взаимодействия и изучения друг друга межличностные оценки приобретают большую объективность и основываются на других критериях.

Необходимо подчеркнуть, что нет абсолютной, прямой связи между объективностью, полнотой познания человека и длительностью контакта с ним. В настоящее время в психологии можно считать достоверно установленным, что объективное представление о личности складывается при достаточном, но не очень длительном, а главное, не очень тесном знакомстве. В лабораторных экспериментах, например в исследованиях американских психологов Дж. Смитчера (J. Smither), Р. Рейли (R. Reilli), было показано, что оценки сразу же после восприятия оказываются более точными, чем отсроченные.

Однако вопрос о том, какова в реальности мера «достаточности» знакомства (если требовать ответа на него в строгой форме[1]), остается открытым. Нам представляется, что попытки найти такую универсальную меру вообще являются бесперспективными. Очевидно, эта мера очень индивидуальна, так как объективность и полнота понимания другого человека зависят не только от внешних обстоятельств (длительность, частота, глубина контактов и др.), но и от уровня развития самой личности как субъекта познания.

Существует мнение, что успешность совместной деятельности вообще требует отнюдь не максимума, а специфического оптимума перцептивной точности. При этом подчеркивается (Агеев В. С., 1987), что излишняя степень точности (полноты, глубины и т. д.) восприятия так же отрицательно сказывается на эффективности совместной деятельности, как и недостаточная.

[1] Например, ответ, заключенный в пословице «Для того чтобы хорошо узнать человека, надо съесть с ним пуд соли», можно считать выраженным в строгой форме. Действительно, зная среднюю суточную потребность человека в соли (приблизительно 10 г) и умножив ее на два (по количеству общающихся), можно рассчитать, за какое время они съедят пуд соли.

Однако мы полагаем, что **точность** восприятия и отражения личности другого всегда позитивно сказывается как на совместной деятельности, так и на межличностном взаимодействии в целом. То есть в общем плане между этими феноменами существует прямая зависимость. Другое дело, что надо различать понятия «точность» и «многоаспектность» (полнота) отражения личности другого, чего, к сожалению, часто не делается, и эти два понятия употребляются недифференцированно. Полнота, многоаспектность отражения личности партнера по общению вовсе не всегда означает точность восприятия его личности. Понятие «точность отражения другого» включает в себя не только многоаспектность знания о другом, но и наличие *адекватной иерархической структуры* этого знания. Иначе говоря, для точности мало знать обо всех нюансах поведения другого, всех его личностных особенностях — как о находящихся на виду, так и о проявляющихся лишь в приватных или в особенных обстоятельствах и т. д. Это многознание еще не есть точность. Точностью оно становится лишь тогда, когда знание о другом иерархизировано, т. е. когда воспринимающий понимает, какие черты личности, свойства характера, особенности мотивации и системы отношений человека являются основными, какие второстепенными, какие третьестепенными, а какие и вовсе незначимыми. Точность отражения личности другого предполагает способность познающего субъекта «отделять зерна от плевел», факты от артефактов. Понятно, что когда способность к такой иерархизации социально-перцептивного знания не выражена, действительно излишнее знание о другом становится помехой для общения и совместной деятельности. Но происходит это вовсе не потому, что излишняя точность является негативным фактором. Дело заключается в том, что при отсутствии способности к иерархизации имеющегося знания о другом, разностороннее, многоаспектное знание приводит не к повышению, а *к понижению точности* восприятия и понимания личности другого человека.

Проецирование. Другим механизмом восприятия человека человеком является проецирование. Механизм проецирования заключается в неосознанном наделении другого человека собственными мотивами, приписывании ему переживаний и качеств, которые присущи самому оценивающему.

В одном из исследований группе людей (назовем их условно «судьи») ставили задачу определить характер человека на основании общего впечатления. Для оценки каждому из судей давался опросный лист, в котором были перечислены все возможные черты характера. Судье необходимо было лишь подчеркнуть те из них, которые (по его мнению) относятся к воспринимаемому человеку.

Однако у экспериментатора была одна особенность, о которой судьи» не знали. К работе в качестве судей привлекли людей, у которых в характере была особенно ярко выражена какая-либо черта характера. Эта черта характера также вносилась в общий список черт опросника. Результаты были интересными. Оказывается, те судьи, у которых в характере имелась определенная, ярко выраженная черта, склонны были именно ее приписывать другим людям в гораздо большей степени, чем те судьи, у которых данной черты не было. Этот эксперимент помимо подтверждения существования проецирования показал еще и другое. Тенденция приписывать собственные качества другим людям особенно сильно выражена у тех людей, которые отличаются малой самокритичностью и слабым проникновением в собственную личность. В настоящее время этот факт подтвержден многими исследованиями

(Бодалев А. А., Ковалев А. Г., 1986), и можно говорить о существовании объективной зависимости между уровнем самопознания и уровнем (способности и умения) познания других людей.

Феномен проецирования может проявляться и совершенно иным образом. Человек склонен приписывать другим не только присущие ему самому личностные свойства. Такое приписывание может распространяться также на поведенческие и мотивационные особенности другого человека. Не случайно поэтому в психологии каузальной атрибуции даже появилось представление, что человек, по существу, не столько познает поведение и мотивы другого, сколько приписывает ему собственные мотивы.

В этой связи представляется интересным рассмотреть результаты оригинального психологического эксперимента Л. Росса (L. Ross). Росс предложил испытуемым в течение получаса носить рекламный значок. Как и ожидалось, некоторые испытуемые согласились с этим предложением, другие отказались. На заданный впоследствии вопрос экспериментатора, как много других людей согласятся с его просьбой или откажутся от нее, испытуемые ответили следующим образом: 1) **согласившиеся** испытуемые сказали, что 62% согласятся, а 38% откажутся носить значок; 2) **несогласившиеся** ответили, что 33% согласятся, а 67% откажутся выполнить просьбу экспериментатора. Таким образом, все участвующие в опыте оценивали свое поведение как *типичное*; они полагали, что большинство поступит так же, как и они.

Децентрация. Под децентрацией понимают способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека. Децентрация не тождественна способности встать на позицию другого, рассуждать и действовать, «как он». Однако специальные исследования (Д. Флейвелл) показали, что с децентрацией связана успешность принятия другого человека.

Идентификация. Другим механизмом познания человека человеком является идентификация. Понятие «идентификация» употребляется в психологии личности[1] в нескольких значениях. Все они связаны с процессами межличностного взаимодействия и познания, но каждое из них отражает свою особенную область психологической реальности. Так, одно из пониманий идентификации связывается с процессом неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, видение другого человека как продолжения себя самого. Механизм, основанный на этом явлении, мы уже описали выше, обозначив его как проецирование. Под идентификацией же будем понимать в дальнейшем механизм, связанный с сознательной постановкой субъектом себя на место другого, что выступает в виде погружения, перенесения человеком себя в пространство и время другого человека и приводит к усвоению его позиции, установок мотивов, желаний и т. д.

Идентификация очень сильный и эффективный механизм познания другого человека. Однако осуществить идентификацию не всегда просто. Часто в жизни бывают ситуации, когда человеку говорят: «Попробуйте войти в его положение, встать на его позицию, и вы поймете, почему он так поступил». И многие люди, лишь на мгновение призадумавшись, легко отвечают: «Ну что ж, встал. И все равно

[1] Термин «идентификация» имеет свое самостоятельное значение в психологии познавательных процессов и инженерной психологии; его не следует путать с интересующим нас понятием.

не понимаю; я бы так никогда не поступил!» Как правило, в таких случаях человек явно не смог, а скорее всего, и не пытался по-настоящему отождествить себя с другим человеком. Ни о какой идентификации здесь, конечно, и речи нет.

С идентификацией тесно связан другой механизм — **эмпатия**. Эмпатия понимается как постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания. Способность к сопереживанию имеет большое значение не только для процесса межличностного познания, но и для эффективного общения в целом. Способность к проявлению эмпатии, как установлено, возрастает с ростом опыта, а также в случае сходства (индивидного и межличностного) людей между собой.

Познакомившись с общими механизмами межличностного познания, перейдем теперь к рассмотрению специального (особенного) вопроса: проблемы познания педагогом личности учащегося.

ГЛАВА 16

Педагогическая социальная перцепция. Общие основы

16.1. Педагогическая социальная перцепция и продуктивность деятельности педагога

Проблема познания педагогом личности учащегося является традиционно актуальной для практики. К. Д. Ушинский, уделявший значительное внимание психологическому аспекту в решении проблем педагогики, подчеркивал, что если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях. Однако перейти от императивной постановки проблемы к ее научному формулированию, а тем более получить ее решение, конечно, непросто.

В настоящее время проблема познания педагогом личности учащегося приобрела особую актуальность, ибо она непосредственно связана с гуманистической, личностной направленностью современного учебно-воспитательного процесса. Различные новые подходы в педагогической практике (педагогика сотрудничества, коммунарская методика и др.) с психологической точки зрения связаны с переходом от системы понятий и схемы анализа «субъект — объект» к системе «субъект — субъект». Первая схема, доминировавшая до последнего времени в теоретических и экспериментальных исследованиях, представлена работами по психологии педагогической деятельности. Вторая по существу связана с работами по психологии педагогического общения. Между этими двумя подходами имеется диалектическая связь. Очевидно, педагогическая деятельность — это именно та деятельность, которая строится по законам общения. Само же общение, как известно, всегда предполагает осуществление процесса межличностного познания участников общения. Сама эффективность педагогического общения находится в существенной зависимости от полноты и адекватности познания педагогом личности учащегося.

Проблема продуктивности педагогической деятельности и общения является одной из актуальнейших проблем педагогической и социально-педагогической психологии. Высокая объективная сложность этой проблемы обусловливается многофакторной детерминацией конечного результата педагогической деятельности, а субъективная трудность ее решения связана в немалой степени с многочислен-

ными, часто разноречивыми подходами к ее анализу и даже к самой постановке проблемы.

Так, применительно к педагогической деятельности говорят о ее продуктивности, эффективности, оптимизации и т. д. Эти понятия имеют много общего, но каждое из них акцентирует и специфический аспект проблемы. Вопрос о продуктивности педагогической деятельности в ряде исследований (Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др.) ставится в контексте акмеологического подхода. В работах Б. Г. Ананьева заложены основы нового раздела возрастной психологии — акмеологии, которая рассматривалась им и его сотрудниками как наука о наиболее продуктивном, творческом периоде жизни человека. Развивая эти идеи применительно к педагогической психологии, Н. В. Кузьмина обосновала экспериментально и теоретически акмеологический подход к педагогической деятельности. В данном случае речь идет об исследовании особенностей продуктивной деятельности педагога, а потому главное значение приобретает не возрастная периодизация, а профессиональная — по критерию становления профессионального педагогического мастерства.

Понятие «продуктивность» педагогической деятельности неоднозначно. Можно говорить, например, о функциональной и психологической продуктивности. Под функциональными продуктами деятельности (ФПД) понимают созданную систему дидактических методов и приемов, коммуникативные умения и т. п., а под психологическими продуктами деятельности (ППД) — новообразования в личности учащегося. Между ФПД и ППД нет простой зависимости: высокому уровню ФПД не всегда соответствует адекватный уровень ППД. В ряде наших предыдущих работ по продуктивности педагогической деятельности исследовалась проблема ФПД в различных ее аспектах.

В психологии в последние годы наряду с проблемой деятельности интенсивно разрабатывается проблема общения. Мы не будем здесь рассматривать теоретические вопросы сущности этих понятий и их различия. Отметим только, что по современным представлениям эти два понятия характеризуют самостоятельные психологические реальности с собственной структурой и своими законами. Между этими реальностями существуют органические связи. Более того, как верно отмечал Б. Ф. Ломов, бывает общение, которое принципиально строится по законам деятельности (например, актерская игра), и, наоборот, имеются виды деятельности, которые строятся по законам общения.

Педагогическая деятельность ввиду специфики ее объекта неразрывно связана с общением. Следует согласиться с Б. Ф. Ломовым в том, что это именно та деятельность, которая строится по законам общения. В структуре же общения принято выделять три компонента: когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный), поведенческий (Н. Н. Обозов; Я. Л. Коломинский) или гностический, аффективный, практический (А. А. Бодалев). В. Н. Панферов предложил классификацию функций человека как субъекта общения и назвал шесть функций, в том числе и когнитивную.

В любой классификации выделяется когнитивный аспект общения. В педагогическом общении этот компонент имеет особое значение. Именно с уровнем познания педагогом личности учащегося, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности. Этот вывод может быть подтвержден и результатами экспериментальных исследований.

Так, в исследованиях С. В. Кондратьевой и ее сотрудников[1] доказано, что для педагогов низкого уровня продуктивности характерно восприятие лишь внешнего рисунка поступка, без проникновения в истинные цели и мотивы учащихся. Педагогов же высокого уровня продуктивности отличает отражение устойчивых интегративных свойств личности, выявление ведущих целей и мотивов поведения, объективность оценочных суждений и т. д. Аналогичные результаты получены и в исследовании Е. Н. Жучевой, посвященном проблеме зависимости успешности педагогической деятельности от уровня развития и структуры педагогических способностей. Используя метод компетентных судей для оценки педагогов, она выявила наличие положительной корреляционной зависимости между уровнем педагогической деятельности (высокий, средний, низкий) и способностью педагога к отражению устойчивых свойств личности учащихся, умением проникнуть в скрытые резервы развития личности.

Таким образом, наличие связи между продуктивностью педагогической деятельности и эффективностью познания педагогом личности учащихся представляется бесспорным. Познакомившись в предыдущем разделе с общими механизмами и закономерностями, можно теперь, опираясь на это знание, перейти к анализу психологии познания педагогом личности учащегося.

16.2. Педагогическая социально-перцептивная стереотипизация

Рассмотренный ранее механизм стереотипизации «работает» и в процессе познания педагогом личности учащегося. Причем имеют место все его разновидности: социальные, эмоционально-эстетические, реже антропологические. Так, у педагога под влиянием собственного педагогического опыта складываются определенные специфично-педагогические социальные стереотипы: «учащийся-отличник», «учащийся-двоечник», «учащийся-активист» и т. д. (об аналогичных стереотипах восприятия, но только относительно студентов, пишет и А. А. Бодалев). Впервые встречаясь с учащимся, которого педагогу охарактеризовали как отличника или двоечника, педагог уж предполагает с большей или меньшей вероятностью наличие у него определенных качеств. Конечно, не стоит думать, что этот стереотипный набор качеств универсален, что все педагоги рисуют себе одинаковый образ отличника, двоечника, общественника-активиста и т. д. Мы специально хотим подчеркнуть, что все оценочные стереотипы носят субъективно-индивидуальный характер. Это и понятно, ведь каждый из них есть закрепленный опыт межличностного взаимодействия с учащимися, опыт именно данного педагога. Например, на информацию о том, что в его группе будет учиться активный общественник, школьный лидер и т. п., различные педагоги будут реагировать по-разному. Один в силу своего стереотипа может предположить наличие в данном учащемся черт лидерства, ответственности, дисциплинированности и будет полагать, что педагогическое управление группой облегчится. Другой педагог на ту же самую информацию может реагировать поиному. Например, имея негативный опыт общения с учащимися-активистами, он

---

[1] Прежде всего мы имеем в виду работы В. М. Роздобудько.

может наделить такого учащегося чертами карьериста, человека с демонстративным поведением и др.

Акцентируя внимание на индивидуальном содержании педагогических стереотипов, все-таки необходимо отметить распространенность и однонаправленность многих из них. В настоящее время можно, например, считать доказанным чрезвычайную распространенность стереотипа о связи учебной успешности учащегося с чертами его личности: хорошо успевает — наделяется положительными качествами (способный, добросовестный, честный, дисциплинированный и т. д.); плохо успевает — наделяется отрицательными качествами. Исследований, подтверждающих это, так много, что нет необходимости подробно останавливаться на доказательстве данного положения. Отметим лишь, что одно из первых фундаментальных психологических исследований, в котором обсуждалась данная проблема, было проведено еще в 1935 г. Б. Г. Ананьевым.

Существует и другой феномен, на который обращается внимание в некоторых исследованиях и в педагогической публицистике. Речь идет о том, что в качестве неблагополучных педагоги часто называют ершистых, беспокойных учащихся, тех, которые вертятся на занятиях, не всегда молча (пассивно-подчиненно) реагируют на замечания, способны вступать в пререкания. Наш собственный практический опыт показывает, что часто педагоги просят поработать именно с такими не пассивно-подчиненными по характеру ребятами, считая их склонными к асоциальному поведению. Учащиеся, демонстрирующие подчиненность, уважение к указаниям и замечаниям педагога (что, конечно, лестно), оцениваются как благополучные и почти никогда не попадают в список склонных к асоциальному поведению. Этот феномен заслуживает в будущем более детальных исследований. Возможно, он связан с какими-то более общими психологическими закономерностями. По крайней мере нам представляется интересным в связи с этим исследование индийских психологов (Пандей Джанак и Сингх Пурнима), в котором экспериментально показано, что лесть, завышенная позитивная оценка (как реакция подчиненного на указание начальника) приводят к положительной оценке руководителем самого льстеца. Причем подобному влиянию оказались подвержены и те руководители, которые характеризуются как холодные, бесстрастные, объективно относящиеся к другим.

Эмоционально-эстетические стереотипы тоже могут играть определенную роль в процессе педагогического общения. Кажется удивительным и малоправдоподобным, что от внешней привлекательности учащегося может зависеть в определенной мере оценка педагогом его личностных качеств. Этот эффект проявляется не только в оценках подростков, но и малышей. В одном из экспериментов студенткам университета — будущим педагогам — были даны описания проступков, которые совершили 7-летние ребята. К этим описаниям были приложены фотографии «виновников». Оценивая свое отношение к малышам и их поведение, студентки оказались более снисходительными к тем, у кого была более привлекательная внешность (Бодалев А. А., 1983).

Почти всегда педагог, как и любой другой человек, не осознает влияния эмоционально-эстетических стереотипов на собственные оценки учащихся. Однако само влияние от этого не уменьшается, скорее даже наоборот. Напомним и то, о чем мы говорили в предыдущем разделе, — действие стереотипов (эмоционально-эстетических в частности) распространено в условиях дефицита информации о личности. По мере знакомства с учащимся, взаимодействия с ним в учебное и вне-

учебное время, в процессе наблюдения его поведения в различных ситуациях оценка педагогом учащегося все более индивидуализируется и определяется характером его поведения и деятельности.

Итак, педагогические стереотипы существуют и играют определенную роль в познании педагогом личности учащегося. Плохо это или хорошо? Ответ на этот вопрос не столь прост, как кажется.

Во-первых, мы поддерживаем позицию известных психологов Г. М. Андреевой, В. П. Трусова, считающих, что для научной психологии необходимо учитывать реальный процесс — приписывание чего-то другому человеку, а не стремление к действительному познанию. Поэтому следует не оценивать данный процесс приписывания с точки зрения плохо это или хорошо, а всесторонне изучать его для того, чтобы дать какие-то рекомендации. Само раскрытие содержания и механизмов этих процессов перед человеком способно обеспечить коррекцию (самокоррекцию).

Во-вторых, если все-таки попытаться ответить на вопрос с практической точки зрения в системе понятий «плохо — хорошо», то ответ следует дать неоднозначный: «И плохо, и хорошо». Почему плохо — это понятно.[1] Стереотипы ведут к ограничению «педагогического ви́дения», неспособности адекватного и всестороннего познания личности учащегося, что негативным образом сказывается на общении с ним и на эффективности процесса управления его учебно-познавательной деятельностью. А почему хорошо? Давайте посмотрим, что же мы вкладываем в понятие «опытный учитель (мастер производственного обучения)». Одним из признаков опытности педагога считается его способность уже при первой встрече с учащимися кое-что сказать о них. Опытный педагог, впервые войдя в новую группу, отмечает: «Вот этот, скорее всего, доставит мне много хлопот, крепкий орешек, а этот...» Что это, как не опора на педагогические стереотипы, в основе которых лежит опыт педагогической работы, взаимодействия с учениками. Таким образом, познавательная функция стереотипов налицо.

В абстрактной постановке вопроса о положительной или отрицательной роли педагогических стереотипов вряд ли есть смысл. Стереотипы в межличностном познании играют негативную роль, если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный характер.

Стереотипы могут играть существенную положительную роль, если педагог, опираясь на них, дает всего лишь вероятную оценку личности учащегося («Скорее всего, он доставит мне много хлопот»); если педагог «знает себя» и отдает себе отчет о существовании субъективных оценочных стереотипов; если опора на стереотипы является лишь одним из механизмов познания учащихся, который действует в условиях дефицита информации, а впоследствии уступает место целенаправленному профессиональному изучению личности.

16.3. Другие феномены педагогической социальной перцепции

Явление проецирования (и бессознательная идентификация), о котором речь шла в предыдущем параграфе, также может иметь место в педагогическом процессе.

[1] Ответ, что «стереотипы — это плохо», является традиционным и распространенным.

Таблица 16.1. Виды оценочных эталонов-стереотипов (по А. А. Реану)

Оценочные эталоны-стереотипы	Вероятностные	Жесткодетерминистские
Позитивные (р) Позитивные представления о личности другого	max положительный эффект позитивный эффект самореализующегося предсказания (эффект Пигмалиона) защищенность — открытость другого готовность другого к позитивному взаимодействию возможность внесения корректив в первоначальный образ другого по мере взаимодействия с ним и узнавания его повышение адекватности отражения личности другого по мере взаимодействия с ним	амбивалентный (+/–) эффект позитивный эффект самореализующегося предсказания (эффект Пигмалиона) защищенность — открытость другого готовность другого к позитивному взаимодействию ригидность восприятия другого; трудности со своевременным внесением адекватных корректив в первоначальный образ другого неадекватное отражение личности другого (ошибки завышения)
Негативные (n) Негативные представления о личности другого	амбивалентный (+/–) эффект негативный эффект самореализующегося предсказания (эффект Пигмалиона) неуверенность в безопасности, тревога — закрытость, настороженность другого готовность другого к агрессии возможность внесения корректив в первоначальный образ другого по мере взаимодействия с ним и узнавания его повышение адекватности отражения личности «другого» по мере взаимодействия с ним затруднения в межличностном взаимодействии; возможность их преодоления по мере коррекции первоначального стереотипно негативного образа	max отрицательный эффект негативный эффект самореализующегося предсказания (эффект Пигмалиона) неуверенность в безопасности, тревога — закрытость, настороженность другого готовность другого к агрессии ригидность восприятия другого; трудности со своевременным внесением адекватных корректив в первоначальный образ другого неадекватное отражение личности другого (ошибки занижения) значительные затруднения в межличностном взаимодействии

Однако его распространенность именно в данном конкретном случае, в процессе познания педагогом личности учащегося, ограничена, на наш взгляд, различиями в возрасте, социальном статусе и ролевых позициях педагогов и учащихся. Когда эти различия объективны (молодой педагог) и субъективны (позиция педагога «на равных» — коммунарская методика, педагогика сотрудничества), не столь значительны, действие механизма проецирования (бессознательной идентификации) может быть существенным.

Особая роль в процессе познания педагогом личности учащихся принадлежит эмпатии. Значение способности к сопереживанию не ограничивается лишь повышением адекватности познания педагогом личности учащегося. От развитости эмпатийной способности зависит и установление эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися, продуктивное педагогическое общение, причем обусловленность здесь двойная. С одной стороны, более глубокое и адекватное отражение личности учащихся через эмпатию, как механизм межличностного познания, ведет к более обоснованному принятию педагогических решений, к повышению продуктивности педагогической деятельности. С другой стороны, сам процесс сопереживания, проявления эмпатии педагогом, находя эмоциональный отклик у учащегося, будучи оцененным им, ведет к установлению положительных отношений между педагогом и учащимся. А это, в свою очередь, также способствует повышению продуктивности педагогической деятельности и общения.[1] В работе с подростками с отклоняющимся поведением проявление эмпатии имеет особое значение, поскольку сопереживание для многих из них является неудовлетворенной, дефицитной ценностью. Так, согласно данным одного из исследований, проведенного у нас в стране, 92,2% подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, имели недостаток положительных эмоциональных контактов, находились в состоянии психологической изоляции в своих учебных коллективах. По данным Л. М. Зюбина, 35% подростков-правонарушителей проживают в семьях, для которых характерны нездоровые отношения между родителями и детьми, а также наличие асоциальных установок. В исследованиях Л. М. Зюбина и некоторых других авторов показано, что в последние годы влияние фактора неблагополучности семьи на поведение подростка еще более возросло. Р. Хичкоком экспериментально установлено, что физическое насилие, ставшее жизненным стилем личности, обычно сопряжено с недостатком эмпатии у данной личности. А причины, обусловливающие такое поведение, уходят корнями в детство. Дополняют и расширяют это положение данные, полученные американскими психологами (А. Вэлш, А. Байер и др.). Исследовав 256 подростков с делинквентным (противоправным) поведением, они установили, что большинство из них испытало в той или иной мере эмоциональную изоляцию: дефицит любви, недостаток родительской заботы и ласки. Акцентируя внимание на особой важности проявления эмпатии по отношению к подросткам с отклоняющимся поведением, с сожалением приходится констатировать, что в реальности дефицит сопереживания они испытывают как со стороны близких, сверстников, так и со стороны педагогов. Более того, в некоторых случаях неспособность

[1] Имеются данные о том, что при установлении позитивных отношений между педагогом и учащимися, последние склонны не замечать отдельные ошибки педагога. И наоборот, при наличии устойчивых отрицательных отношений учащиеся склонны в гипертрофированном виде воспринимать любые незначительные промахи педагога.

к проявлению эмпатии в сочетании с низким педагогическим профессионализмом существенно усугубляет процесс негативного развития личности подростка, прямо приводит к дидактогениям.[1] В качестве примера приведем случай, с которым нам пришлось столкнуться в процессе проведения работы по изучению психологических особенностей личности подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних (ИДН). Педагог одного из подростков отмечала, что в последнее время (после снятия с учета) он стал неуправляемым: грубым, вызывающе себя ведет и т. д. До тех же пор, пока он состоял на учете, все было хорошо, она находила с ним общий язык. Какой же педагогический прием применяла преподаватель М.? Оказывается, товарищам данного подростка ничего не было известно о том, что он совершил определенный проступок и в связи с этим поставлен на учет в ИДН. И как только поведение подростка становилось не вполне удовлетворяющим педагога, она приглашала его на индивидуальную беседу: стержень этой беседы состоял в угрозе все рассказать товарищам. Этот способ поддержания дисциплины, оказавшийся эффективным, использовался многократно почти на протяжении двух лет. Шантаж, возведенный в ранг педагогического приема! Представляется, что любые психологические и педагогические комментарии здесь излишни.

Механизмы децентрации и идентификации (в том значении, которое определено в предыдущем параграфе) мы считаем важнейшими в процессе познания педагогом личности учащегося. Именно со способностью отойти от своей эгоцентрической позиции, понять и принять точку зрения учащегося, а в лучшем случае — со способностью встать на его место и рассуждать с его позиции связаны в существенной мере адекватность, полнота и глубина познания педагогом личности учащегося. Однако представляется, что все это составляет не только содержание специальных педагогических способностей, но и специальных умений. Поэтому закономерности, механизмы и методы познания педагогом личности учащегося должны рассматриваться как важнейший элемент профессионально-педагогической подготовки. Умения наблюдать индивидуально-психологические особенности учащихся, как это экспериментально установлено А. М. Поздняковой, стихийно формируются значительно менее интенсивно, чем умения замечать общие особенности учебной деятельности группы (класса) в целом.

Оригинальный подход к проблеме психологии познания педагогом личности учащихся может быть осуществлен, если попытаться исходить из концепции о рефлексивно-перцептивных способностях. Рефлексивно-перцептивные способности впервые были выделены как компонент в структуре педагогических способностей Н. В. Кузьминой. Эти способности обращены к объекту-субъекту педагогического воздействия и связаны со специфической чувствительностью педагога к собственной личности и к личности учащихся. Таким образом, с данными способностями связана эффективность познания педагогом самого себя и личности другого человека.

Мы уже подчеркивали выше, что считаем необходимым при анализе проблем межличностного познания вести речь не только о способности педагога к адекватному познанию учащихся, но и о соответствующих педагогических умениях. В связи с этим мы предлагаем выделять (Реан А. А., 1990) **рефлексивно-перцептивные**

[1] Дидактогения — вызванное нарушением педагогического такта со стороны педагога негативное психическое состояние учащегося, отрицательно сказывающееся на его деятельности и межличностных отношениях. Дидактогения может являться причиной неврозов.

умения и **рефлексивно-перцептивные навыки**. *Рефлексивно-перцептивные умения* образуются комплексом умений педагога: познать собственные индивидуально-психологические особенности, оценить свое психическое состояние, а также осуществить разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося. Как и любые умения вообще, эти умения основаны на системе соответствующих знаний (закономерностей и механизмов межличностного познания и рефлексии, возрастной психологии детей, подростков, юношей) и определенных навыков. Сколь бы обширными и разносторонними ни были у педагога указанные знания, без наличия целостного комплекса соответствующих навыков рефлексивно-перцептивные умения не могут быть сформированы. Указанный комплекс навыков, которые будем в дальнейшем называть *рефлексивно-перцептивными навыками*, позволяет педагогу осуществлять некоторые действия, связанные с познанием личности учащегося, без поэлементной сознательной регуляции и контроля. По нашему мнению, в структуру этих навыков входят: социально-перцептивные, рефлексивные и интеллектуальные навыки. Последние предполагают автоматизацию способов решения отдельных, встречавшихся ранее педагогических задач по самопознанию и познанию личности учащихся.

Выделение группы рефлексивно-перцептивных умений представляется нам целесообразным, хотя, как известно, в некоторых моделях педагогической деятельности существует специальный гностический компонент. Однако гностические умения (например, по Н. В. Кузьминой) обращены не только к субъекту-объекту педагогического воздействия, но и к другим структурным компонентам педагогических систем: предмету совместной деятельности, средствам педагогической коммуникации, целям обучения и воспитания. Таким образом, рефлексивно-перцептивные умения являются отдельной, особой группой внутри большого блока гностических умений. Выделение подобной специальной группы умений представляется логичным и по принципу изоформизма (подобия): существуют и описаны рефлексивно-перцептивные способности, адекватно им выделяются рефлексивно-перцептивные умения.

Рассмотрим вопрос выделения рефлексивно-перцептивных способностей, рефлексивно-перцептивных умений и навыков в качестве единого целого, хотя в психологии существуют и изучаются отдельно феномены рефлексии и перцепции (в данном случае социальной). Представляется, что такое соединение вовсе не механистично, а несет в себе большой психологический смысл. Действительно, в свете современных исследований (А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев и др.) существует прямая связь между полноценностью, когнитивной сложностью, дифференцированностью отражения им индивидных и личностных особенностей других людей.

Познание педагогом личности учащегося может существенно затрудняться при неглубоком знании педагогом собственной личности, своих сильных и слабых сторон, установок, индивидуальных особенностей реагирования в различных педагогических ситуациях. Стереотипное восприятие педагогом учащихся, причем такое, которое блокирует потребность в самоанализе, особо проявляется при наличии значительных трудностей в работе. Так, нами было экспериментально установлено, что чем больше трудностей испытывает субъект в педагогическом общении и деятельности, тем менее ответственными, менее профессионально заинтересованными, менее осознанно выбравшими профессию ему представляются

учащиеся, с которыми он работает (все корреляционные связи значимы на уровне равном 0,05). Мы склонны интерпретировать эти результаты как проявления своеобразной психологической защиты (или «защитной» экстернальности по Дж. Роттеру, К. Муздыбаеву), когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется различными объективными (внешними по отношению к себе) негативами в личности учащихся: «трудный контингент», «безответственные личности», «случайные для профессии люди» и т. п.

Мы уже говорили о связи продуктивности педагогической деятельности с адекватностью, полнотой и глубиной познания педагогом личности учащегося. Выше были приведены и некоторые результаты экспериментальных исследований. Дополняющие их данные получены Е. Н. Жучевой, которая проводила исследование в рамках проблемы педагогических способностей. Было установлено, что существует прямая корреляционная связь между развитием рефлексивно-перцептивных способностей педагога и уровнем его деятельности. Педагоги низкого уровня деятельности по сравнению с мастерами педагогического труда проявили невысокую способность (и даже неспособность) активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся на основе учета их индивидуально-психологических особенностей. Был обнаружена связь между уровнем деятельности педагога и его способностью к анализу результатов собственной деятельности.

Таким образом, эти и все другие приведенные нами в настоящем разделе данные экспериментальных исследований устанавливают достоверную связь между продуктивностью деятельности педагога и познанием им личности учащегося. Осуществление эффективного рефлексивно-перцептивного анализа (на основе соответствующих способностей и умений) мы рассматриваем в качестве одного из важных факторов повышения продуктивности педагогической деятельности.

16.4. Рефлексивно-перцептивный тренинг (РП-тренинг)

Название РП-тренинга достаточно полно отражает основную цель его проведения: освоение участниками приемов и методов более глубокого проникновения в собственную личность и реальное осуществление такого проникновения и самоанализа (рефлексия) и более адекватного, преимущественно в профессиональной сфере, познания других людей (перцепция). Соединение двух относительно самостоятельных задач в одной цели, по замыслу разработчика РП-тренинга (Реан А. А., 1989), не произвольно, а базируется на представлении о целостном рефлексивно-перцептивном анализе. В целом ряде отечественных и зарубежных исследований выявлена не только тесная корреляционная связь между сформированностью перцептивных и рефлексивных умений, навыков, способностей, но и связь между уровнем проведения человеком рефлексивно-перцептивного анализа и продуктивностью его профессиональной деятельности.

Безусловно, следует констатировать, что такой тренинг-практикум адресован в первую очередь представителям профессий так называемого социономического типа, т. е. связанных с межличностными взаимодействиями (образовательные системы, персонал управления, социальные работники и др.).

Содержательный аспект РП-тренинга состоит в последовательном и цикличном переходе от незнания к знанию (осознанию) определенной психологической реальности. Цикличность перехода означает регулярное возвращение к уже выявленным психологическим феноменам с целью их наилучшего понимания на данном этапе развития группы.

Групповому анализу подвергаются основные психологические механизмы познания других и самопознания (стереотипизация, проецирование, децентрация, идентификация, эмпатия и др.), а также сопутствующие групповые и межгрупповые социально-психологические феномены. Особое внимание уделяется выявлению неадекватных представлений участников РП-тренинга в сфере профессионального взаимодействия, а также коррекции соответствующих профессиональных установок.

Процедурный аспект рефлексивно-перцептивного тренинга находится в непосредственной зависимости от содержательного аспекта. Поэтому большая часть процедур (ролевые игры, дискуссии и т. п.) специально разрабатывалась в соответствии и вместе с программой РП-тренинга и занимает в его структуре строго определенное место. Сложность состояла в том, что процедуры должны были быть технологичны, т. е. стабильно приводить к определенному результату, например самостоятельному выявлению группой некоторого психологического феномена. Разрешению этой проблемы способствовало, в частности, использование количественных параметров (процент уверенности в правильности ответа и др.).

Кроме специально разработанных процедур (игры «Комплименты», «Кто есть кто», «Криминал» и др.) широко используются психотехнические игры (эффекты активизации, релаксации, группового сплочения и т. п.). Следует также отметить, что специфика тренинга-практикума состоит в значительной роли процедуры «рационализации» (можно даже сказать — нетрадиционно высокой для тренингов роли): ведущий не единожды обобщает и систематизирует представления о проблеме профессионального межличностного познания и самопознания, опираясь при этом на результаты игровой и аналитической работы группы.

Обучающий и коррекционный аспекты находят выражение в следующих результатах проведения тренинга-практикума:

- освоение эффективных приемов и методов познания личностных особенностей других людей;
- освоение приемов адекватного самопознания;
- некоторая коррекция самовосприятия и запуск механизма самопознания и самокоррекции как личности и субъекта профессиональной деятельности;
- освоение системы рефлексивно-перцептивного анализа (формирование соответствующих знаний, умений, навыков);
- коррекция психологических установок в межличностном и профессиональном межгрупповом общении;
- специфический опыт общения в тренинговой группе (эффект немедицинской психотерапии).

Кроме этого, по окончании РП-тренинга с каждым из участников проводится индивидуальная консультация по его личным и профессиональным проблемам на

основе предварительно проведенного психологического тестирования и результатов анализа поведения в группе.

Динамический аспект отражает процесс развития тренинговой группы и динамику межличностных отношений в ней. Анализ и коррекция групповой динамики являются одной из наиболее сложных творческих задач ведущего (каждая группа развивается по-своему). В связи с этим возникает вопрос: можно ли считать рассматриваемый тренинг-практикум технологией? Представляется, что ответ будет утвердительным, но при одном важном замечании: высокий уровень групповой активности, динамичность развития группы являются необходимым условием успешного проведения как отдельной процедуры, так и тренинга-практикума в целом. Ведущему же в ходе проведения РП-тренинга необходимо поддерживать баланс между спонтанной групповой активностью и деятельностью группы, определяемой программой. В этом также состоит существенная особенность РП-тренинга в сравнении с традиционными представлениями о тренинговом процессе. О высокой технологичности РП-тренинга свидетельствуют стабильно высокие результаты его проведения в течение целого ряда лет в различных городах Российской Федерации, Белоруссии, Казахстана тренерской командой (А. А. Реан, М. Ю. Ермишкин, С. Е. Лукин, Д. Г. Сироткин и др.) в целях повышения профессионализма персонала управления образовательных учреждений различного типа и педагогов. Профессионалы в ходе подведения итогов отмечают достаточно высокую эффективность и полезность тренинга-практикума как для своей профессиональной деятельности, так и для личной жизни (среднегрупповые показатели от 4,1 до 5,0 баллов по пятибалльной шкале в разных группах). Таким образом, рефлексивно-перцептивный тренинг является гибкой технологией повышения профессионализма в области межличностного познания.

Технологией повышения профессионализма в области педагогической деятельности является также и (Реан А. А., 1991) системная процедура аттестации и оценивания деятельности педагогов. Эта технология не является тренинговой. Но в ее основе, так же как и в основе РП-тренинга, лежат идеи самоанализа профессиональной деятельности и включения на основе проведенного самоанализа и самооценки механизмов самокоррекции и профессионального самосовершенствования. Важнейшей особенностью данной технологии является процедура сравнительно-сопоставительного анализа результатов оценки педагогом собственной деятельности с оценкой его деятельности методом компетентных судей (экспертный рейтинг).

16.5. Интеросистемная социогностика в деятельности педагога

На рис. 16.1 представлена модель, описывающая педагога как субъекта межличностного познания и самопознания. Коротко остановимся на характеристике содержания и смысла элементов модели.

Термином «социогностика» мы указываем на то, что речь идет, во-первых, о гностической, познавательной деятельности педагога, во-вторых, что эта гностическая деятельность ограничивается социально-психологическим аспектом,

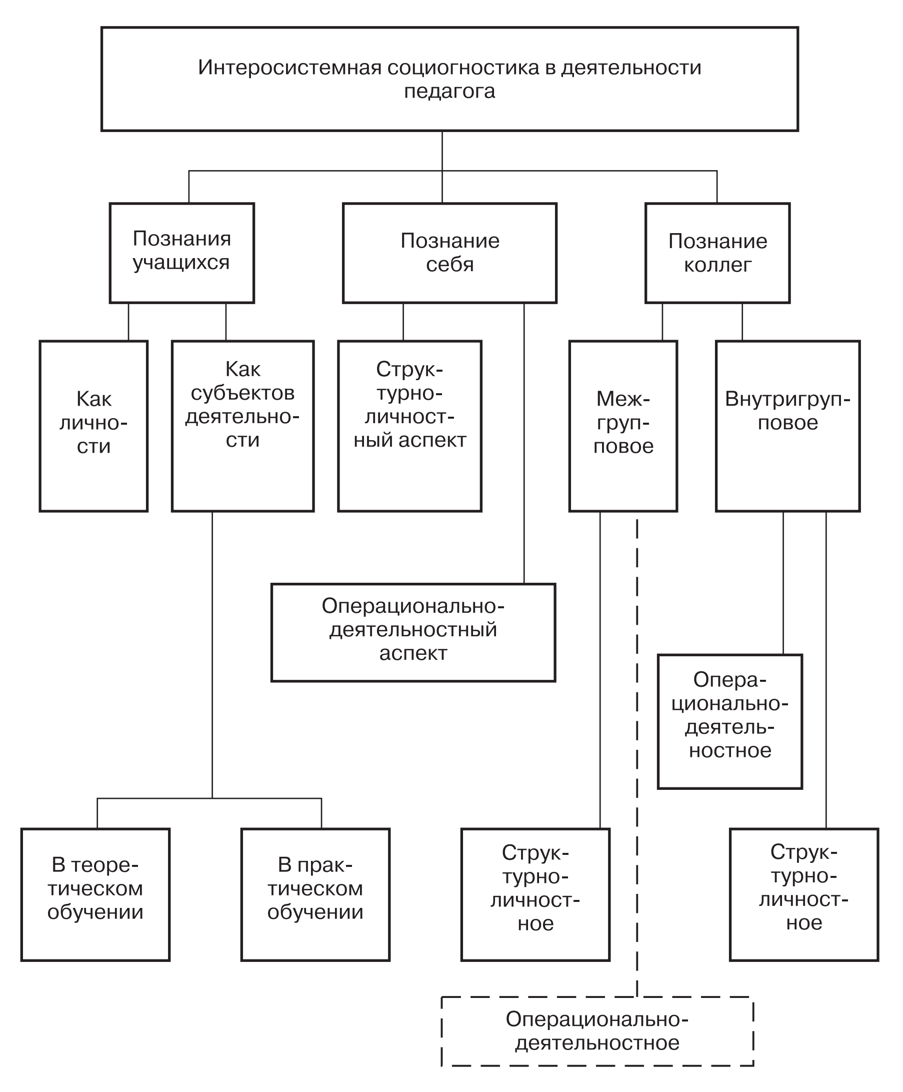


Рис. 16.1. Схема интеросистемной социогностики в деятельности педагога

т. е. познанием субъекта. Термином «интеросистемная» мы подчеркиваем, что педагогическая социогностика в данной модели описывает процесс внутри той или иной педагогической системы.

Выделение в модели трех основных блоков — познание учащихся, себя и коллег — сделано нами не случайно, но отражает некоторые принципиальные положения. В самом общем виде можно сказать, что это есть следствие теоретического обобщения, которое доказательно утверждает взаимосвязь и даже единство названных трех процессов познания. На теоретическом анализе такого единства и взаимосвязи мы уже достаточно подробно останавливались как в этой книге, так и в других наших работах (Реан А. А., 1990, 1994). Профессионализм познания учащихся

коррелирует с профессионализмом отражения собственного Я (в личностном и субъективном смыслах), а также с профессионализмом познания коллег. И это не внешние корреляции, а суть внутренние, органичные связи и взаимообусловленность указанных процессов.

Опустимся теперь по вертикали на один шаг и рассмотрим второй уровень модели (по всей ее горизонтали). Познание учащихся предлагается рассматривать как двухкомпонентный процесс: познание как личности и как субъекта учебно-познавательной деятельности. По существу, принципиально такой же подход положен и в основу рефлексивного процесса — процесса познания педагогом самого себя. При этом компонентами названного процесса являются познание себя как личности и как субъекта профессионально-педагогической деятельности. Первый аспект связан с познанием и адекватной оценкой своих личностных особенностей, сильных и слабых сторон своей личности, познанием особенностей эмоциональной регуляции и т. д. Второй аспект — с познанием, анализом и оценкой профессионально-педагогической умелости, а также с соотнесением результатов познания в личностном плане с проблемами собственной профессиональной деятельности, повышением ее продуктивности и профессионализма.

Процесс познания коллег в принципиальном плане мы тоже связываем с дихотомией — личность и субъект деятельности. Однако здесь появляются и принципиально новые моменты. Как видно, на втором уровне модели процесс познания коллег мы рассматриваем как протекающий в двух направлениях — межгрупповое и внутригрупповое познание. В самом общем виде мы говорим именно об этих двух компонентах, имея в виду, что критерии формирования групп в каждом конкретном случае могут быть различными. О межгрупповом и внутригрупповом познании и оценивании может идти речь, например, в связи с критерием педагогического стажа (группа «опытных» и «молодых» педагогов). Дифференциация может осуществляться и по предметному критерию: внутригрупповое познание и оценивание — преподаватели одной кафедры вуза, учителя одного предмета или одной предметной комиссии школы; межгрупповое познание и оценивание — преподаватели различных кафедр, учителя разных предметов или разных предметных комиссий школы. Специфичным проявлением дифференциации и протекания процессов межгруппового и внутригруппового познания и оценивания как частного случая нашей модели является процесс межгруппового познания и оценивания в профтехучилище (преподаватели–мастера производственного обучения).

Переместимся теперь по вертикали еще на один шаг вниз и рассмотрим третий уровень модели (по всей горизонтали). Блок «познание коллег» на этом уровне связан с уже знакомыми нам компонентами процесса познания: личностным и деятельностным, т. е. речь идет о познании коллег как личностей и как субъектов профессионально-педагогической деятельности. Однако оба эти аспекта могут быть рассмотрены только как компоненты процесса внутригруппового познания и оценивания. При межгрупповом познании личностный компонент присутствует, а деятельностный может и отсутствовать. Это зависит от критерия межгрупповой дифференциации. Скажем, если межгрупповая дифференциация рассматривается по уровню педагогического стажа, то процесс межгруппового познания и оценивания имеет двухкомпонентную структуру: профессионально-педагогическое познание и оценивание идет как в личностном, так и в деятельностном аспекте. Если же меж-

групповая дифференциация связана, например, с предметным критерием (преподаватели разных дисциплин, разных кафедр), то объективно следует говорить лишь о процессе познания коллег как личностей, о мастерстве профессионализме познания и оценивания коллег в личностном аспекте, обоснованно полагая при этом, что профессиональное и адекватное познание и оценивание коллег в профессиональном аспекте, как субъектов профессионально-педагогической деятельности, в этом случае ограниченно. Подобные ограничения связаны с различиями в предметной области (например, математика — литература, теоретическое обучение — производственное обучение, общеобразовательные дисциплины — профессионально-практическое обучение и т. д.). И чем сильнее эти различия, тем больше ограничений в возможности осуществления адекватного познания и оценивания коллег как субъектов деятельности на межгрупповом уровне. Не затрагивается этими ограничениями, пожалуй, лишь та сфера деятельности коллег, в которой они представлены как субъекты воспитательного воздействия, т. е. профессионально осуществляют функции воспитания в процессе профессионально-педагогического общения.

В блоке «познание учащихся» третий уровень нашей модели связан с двумя аспектами процесса познания учащихся как субъектов деятельности: в теоретическом и практическом обучении. Это различие двух аспектов внутри единого процесса познания педагогом учащихся как субъектов деятельности принципиально важно и основано на данных экспериментальных психолого-педагогических исследований, теоретических обобщениях, сделанных на их основе и в прикладном плане выходящих в сферу психодиагностики. В самом общем смысле указанная двухкомпонентная структура познания учащихся как субъектов учебно-познавательной деятельности отражает тот факт, что один и тот же учащийся в различных видах учебно-познавательной деятельности (теоретическое и практическое обучение) может проявлять различные, иногда прямо противоположные свойства как субъект деятельности. Индивидные и личностные особенности человека остаются инвариантными по отношению к различным видам учебно-познавательной деятельности, в то время как его качества как субъекта деятельности таковыми не являются. Например, учащийся может проявлять высокую степень автономности, самостоятельность, развитый самоконтроль, ответственность, целеустремленность, инициативность и устойчивую учебную мотивацию в практическом обучении и при этом демонстрировать прямо противоположные качества в теоретическом обучении. Возможны, конечно, и обратные ситуации.

16.6. Личность педагога и познание им учащихся

Нам уже приходилось выше обсуждать проблему познания личности учащихся в связи с некоторыми личностными особенностями педагога. Но там это делалось «попутно». Здесь же мы рассмотрим этот вопрос специально и остановимся на важных аспектах этой серьезной и многосторонней проблемы.

В первую очередь рассмотрим проблему познания личности учащихся в связи с мотивацией профессиональной деятельности педагога. Такой приоритет в рассмотрении вопроса не случаен. Мотивации в структуре деятельности человека принадлежит особое место. Мы уже достаточно подробно осветили проблему за-

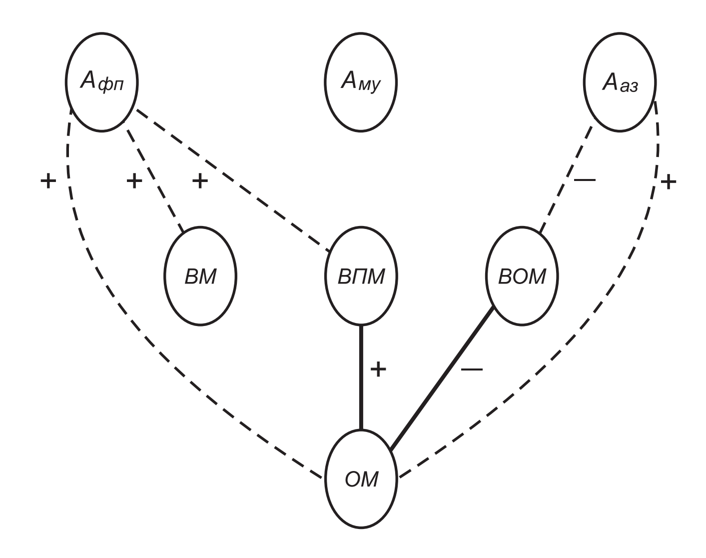
висимости результативности деятельности человека от его мотивации, говорили о роли мотивации в учебной деятельности, привели результаты экспериментальных исследований (В. А. Якунин, Н. И. Мешков, А. А. Реан), из которых следует, что сильные и слабые учащиеся не всегда отличаются по уровню интеллекта, но зато отличаются по уровню и структуре учебной мотивации. Педагогическая деятельность не составляет исключения из общих психологических закономерностей обеспечения эффективности деятельности. Практически все исследователи, занимающиеся изучением педагогической деятельности (А. А. Деркач, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, А. В. Мудрик и многие другие), обращают внимание на ее мотивационное обеспечение. Например, А. А. Деркач установил экспериментально, что результативность деятельности педагога-воспитателя зависит от наличия в структуре мотивации потребности в творчестве. Причем этот компонент оказался ведущим в обеспечении готовности к воспитательной деятельности. В исследовании Н. В. Тумаровой также выявлены вполне определенные различия в структуре мотивации мастеров производственного обучения высокого и низкого уровней успешности профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, зависимость продуктивности педагогической деятельности от силы и структуры профессиональной мотивации педагога не вызывает сомнений. В связи с этим можно с высокой степенью вероятности предполагать, что и успешность познания педагогом личности учащегося в значительной мере определяется мотивационным компонентом. Однако результаты наших экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что прогноз о прямой и абсолютной связи между мотивацией профессионально-педагогической деятельности и адекватностью познания педагогом личности учащегося в целом не оправдывается.

В процессе исследования мы выделили в структуре мотивации деятельности педагога три компонента: внутренняя мотивация (ВМ), внешняя положительная мотивация (ВПМ), внешняя отрицательная мотивация (ВОМ). Напомним, что о внутренней мотивации мы говорим, когда побуждение к успешному осуществлению деятельности связано с ценностью самой педагогической деятельности (интерес к ней, стремление к педагогическому творчеству и т. д.). Внешняя положительная мотивация связана с удовлетворением в процессе педагогической деятельности внешних по отношению к ней потребностей (социального престижа, уважения коллег, материальных благ и т. д.). Внешняя отрицательная мотивация ориентирована на реализацию потребностей самозащиты, связана с мотивами избегания (избежать осуждения со стороны дирекции и т. п.). Для оценки профессиональной мотивации педагога мы использовали методику румынского психолога и социолога К. Замфир, которая позволяет измерить значимость трех указанных блоков. Кроме определения величины ВМ, ВПМ, ВОМ мы оценили и степень оптимальности мотивационного комплекса в целом. Здесь нет необходимости описывать подробно, как мы это делали, но для лучшего понимания дальнейшего изложения дадим короткое пояснение. Сочетание ВМ, ВПМ, ВОМ может быть различным; и от этого зависит оптимальность мотивационного комплекса. Например, наилучшим является случай, когда мотивационный комплекс педагога представлен сочетанием: ВМ > ВПМ > ВОМ. Наихудший комплекс определяется сочетанием ВОМ > ВПМ > ВМ. Кроме этих возможен и ряд других промежуточных сочетаний. Измерив мотивацию профессиональной деятельности педагогов, мы сопоставили

ее, используя корреляционный анализ, с адекватностью отражения педагогом различных сторон личности учащегося. Адекватность же представлений педагогов предварительно также была оценена количественно с помощью коэффициентов, описанных в предыдущих разделах.

Чтобы упростить представление результатов этого сложного по своей процедуре исследования, а также чтобы не перегружать текст цифровым материалом, мы даем все в виде общей схемы корреляционных связей (рис. 16.2).



ОМ — оптимальность мотивационного комплекса; *ВМ* — сила внутренней мотивации; *ВПМ* — сила внешней положительной мотивации; *ВОМ* — сила внешней отрицательной мотивации; $А_{МУ}$, $А_{ФП}$, $А_{АЗ}$ — коэффициенты адекватности познания педагогом различных сторон личности учащегося (сплошной линией обозначены значимые корреляции; пунктирной — слабые, незначимые связи).

Рис. 16.2. Влияние профессиональной мотивации педагога на адекватность познания им личности учащегося (корреляционные связи)

Оптимальность мотивационного комплекса в целом и отдельные мотивационные блоки, хотя и связаны с адекватностью познания педагогом некоторых сторон личности учащихся, но связи эти слабые и незначимые (даже на уровне = 0,10). Между мотивацией профессиональной деятельности педагога и адекватностью познания им структуры учебных мотивов учащихся корреляционная связь не обнаруживается даже на уровне сколько-нибудь значимой тенденции. Коэффициент $A_{МУ}$ как бы «зависает» в этой схеме. Таким образом, нет оснований говорить о непосредственном, прямом и значительном влиянии мотивации педагогической деятельности на адекватность познания педагогом личности учащегося. Познание личности учащегося является непростым делом даже для тех педагогов, которые получают удовлетворение от самого педагогического труда, осознанно выбрали профессию, у которых выражено стремление к достижению высоких результатов в деятельности. Все это вновь убеждает нас в том, что адекватное познание педагогом

личности учащихся есть сложная социально-психологическая и педагогическая задача, профессиональному решению которой необходимо обучать специально. Высокая профессиональная мотивация является необходимой предпосылкой эффективного решения любых задач, но многие профессиональные умения стихийно не образуются. Для их успешного формирования необходимы обучение или самообразование. Однако даже при наличии потребности в самосовершенствовании трудность часто заключается в выборе эффективных стратегий его осуществления и определения именно «тех» необходимых (а не ложных, не приводящих к вершинам) целей. Очевидно, не всегда удается установить для себя эти цели. А потому нередко высокая активность, стимулируемая высокой мотивацией, не дает ожидаемого результата.

В некоторых исследованиях отмечается связь эффективности познания личности учащегося с индивидуально-психологическими особенностями педагога, например, с такими, как интроверсия, экстраверсия, тревожность и др. Напомним, что экстравертивный тип характеризуется направленностью личности на окружающий мир, общительностью, инициативностью, повышенной двигательной и речевой активностью. Для интровертированного типа характерны направленность личности на внутренний мир, мир собственных ощущений и переживаний замкнутость, склонность к самоанализу и рассудительности, заторможенность движений и речи.

В исследованиях В. М. Роздобудько установлено, что существует положительная корреляционная связь между полнотой понимания[1] (при первом впечатлении) педагогом личности учащегося и интровертированным типом поведения. Обнаружена также отрицательная корреляционная зависимость между уровнем нейротизма педагога и полнотой понимания им личности учащегося. Однако эти связи оказались очень слабыми, статистически не значимыми.

В результате наших экспериментальных исследований было выявлено, что адекватность отражения педагогом одних сторон личности учащихся связана положительной корреляцией с интроверсией, в познании других сторон личности такой связи не установлено. В частности, обнаружена положительная связь интровертированного типа поведения педагога с познанием им представлений учащихся о других людях: об их общественной позиции, отношении к труду и др. Несколько иного рода связь выявлена относительно познания педагогом «автономности — зависимости» учащихся. В данном случае адекватность отражения выше у тех педагогов, в личности которых интровертированное и экстравертированное «начала» представлены примерно в равной степени. Обобщая эти данные и сопоставляя их с результатами, полученными другими исследователями, можно заключить, что в целом педагоги интровертированного типа более полно и адекватно отражают личность учащегося по сравнению с педагогами-экстравертами. Речь идет о статистических закономерностях, которые всегда предполагают наличие большего или меньшего числа исключений.

Что касается уровня нейротизма (эмоциональной нестабильности), то здесь также обнаружена корреляционная зависимость. Уровень нейротизма имеет отрицательную корреляционную связь с адекватностью представлений педагога об «автономности — зависимости» учащихся. Однако эта связь, так же как и в исследо-

---

[1] Речь идет только о полноте отражения личности учащегося. Вопрос об адекватности познания педагогом личности учащегося здесь не исследовался.

вании В. М. Роздобудько, оказалась слабой: на уровне тенденции, не достигающем статистической значимости.

16.7. Самооценка педагога и отражение им личности учащихся

Самооценка, как мы уже неоднократно отмечали, относится к важнейшим личностным образованиям. Прямо или косвенно самооценка влияет на динамику и содержание общения и деятельности личности, в том числе и в профессиональной области. Самооценка, отношение человека к самому себе коррелируют не только с его отношением к другим, но также проявляются и в социально-перцептивной сфере, т. е. в особенностях восприятия им других людей.

Рассмотрим результаты одного исследования (Реан А. А., 1992), посвященного изучению связи самооценки педагога с отражением им личности учащихся. Методы изучения самооценки педагога, примененные в этом исследовании, мы уже описали ранее, в главе посвященной личности и деятельности учителя. Здесь же добавим, что на данном этапе исследования дополнительно к изучению самооценки педагогов был проведен контент-анализ психолого-педагогических характеристик, написанных преподавателями исследуемой группы. Схема контент-анализа включала в себя следующие единицы: прогноз развития личности учащегося; общая оценка личности учащегося; оценка основных подструктур личности учащегося (по К. К. Платонову): направленности, опыта, психических процессов; оценка системы отношений (В. Н. Мясищев; Б. Г. Ананьев) учащегося: к себе, к другим, к делу. Отдельно мы выделили оценку педагогом дисциплинированности и самостоятельности учащихся. Кроме того, фиксировались полнота отражения личности учащихся в характеристике (двумя способами: подсчет общего количества суждений и подсчет количества используемых модальностей); степень уверенности педагога в данной характеристике учащегося. Наконец, дополнительной выделенной нами единицей анализа была «констатация педагогом самооценки учащегося». На первый взгляд может показаться, что эта единица излишняя, так как уже имеется такая характеристика, как «оценка педагогом отношения учащегося к самому себе». Поначалу мы и сами думали так же. Однако в процессе анализа психолого-педагогических характеристик пришли к необходимости выделения двух единиц. Особенностью дополнительно выделенной единицы «констатация самооценки учащегося» является то, что здесь мы абстрагируемся от учета эмоционально-оценочного компонента суждения педагога о самооценке учащегося. То есть отмечалась сама по себе зафиксированная в характеристике самооценка учащегося: низкая — высокая. Напротив, параметр «оценка педагогом отношения учащегося к самому себе» связан с эмоционально-оценочным аспектом суждений педагога: негативное или позитивное отношение педагога к констатированной им самим самооценке учащегося.

Результаты исследования были подвергнуты ранговому корреляционному анализу. Таким образом, нас интересовали корреляционные связи между самооценкой педагога по различным качествам (по 24 признакам) и отражением им различных сторон личности учащегося (по 16 признакам). Обратимся к анализу одной из групп корреляционных связей (рис. 16.2). Как видим, выявлена положи-

тельная корреляционная зависимость отклонения самооценки педагога от идеала по параметру «самоуверенность» с общей оценкой педагогом личности учащегося (= 0,419 = 0,05). Учитывая психологический смысл этого отклонения, данную связь можно интерпретировать следующим образом: те педагоги, которые не связывают свое профессиональное самосовершенствование с развитием такого качества, как «самоуверенность», а, напротив, приближаясь к своему идеалу профессионализма, стремятся стать менее самоуверенными,[1] именно эти педагоги дают более позитивную оценку личности учащегося. И наоборот, чем сильнее педагог связывает свое профессиональное самосовершенствование с развитием в себе самоуверенности, тем чаще он дает негативные оценки личности учащегося в целом.

Эта общая тенденция, как установлено в исследовании, проявляется и в различных частных оценках, в оценках педагогом не только личности учащегося в целом, но и отдельных подструктур личности. Так, выявлена тенденция более высокой оценки личности учащихся по параметрам «знания, умения, навыки», «характер», «отношение к другим людям», «отношение к делу», «отношение к себе» теми педагогами, которые свое профессиональное самосовершенствование не связывают с развитием такого качества, как самоуверенность (и более того — стремятся к ограничению его проявлений в себе).

Педагоги же, которые свое приближение к идеалу Я-профессионального связывают с усилением в себе этого качества, как правило, по всем вышеуказанным параметрам дают более низкую (часто негативную) оценку личности учащегося. Непродуктивность же подхода, связанного с доминирующей тенденцией к негативной оценке личности учащегося, очевидна.

Обобщая результаты данного исследования, можно заключить, что более продуктивно (с точки зрения эффективности педагогического общения и деятельности) отражают личность учащегося те педагоги, у которых выражено стремление к ограничению проявления у себя такого качества, как «самоуверенность», те педагоги, которые именно с этим ограничением связывают свое приближение к идеалу Я-профессиоанльного. Педагоги с обратной ориентацией преимущественно дают более низкие, негативные оценки личности учащегося (как общие, так и парциальные), что в целом отражает непродуктивную тенденцию.

16.8. Тренинг педагогической проницательности. Методика

С помощью предложенной нами методики (Реан А. А., 1990) и описанной процедуры[2] вы можете заняться тренировкой умений и навыков антипиции (предвидения) оценочных суждений учащихся.

Анализируя обнаруженные расхождения ваших собственных оценочных суждений (аспекты I и II) с оценочными суждениями учащихся (аспект III), вы сделаете много открытий и полезных для себя выводов.

[1] Следует дифференцировать понятия «самоуверенность» и «уверенность в себе». Первое из них представляет собой дезадаптивный уровень развития качества, а второе — адаптивный уровень.

[2] При разработке данной процедуры нами использовались категории, заложенные в тест многоаспектной квантификации межличностных отношений Т. Лири.

Таблица 16.2. Форма 1

Октант	Аспект		
	I	II	III
	Я (самооценка)	Учащиеся обо мне (предсказания педагога)	Учащиеся о педагоге (реальный опрос учащихся)
Лидерство — властность			
Уверенность в себе — самоуверенность			
Требовательность — непримиримость			
Скептицизм — упрямство			
Уступчивость — кротость			
Доверчивость — послушность			
Добросердечие — несамостоятельность			
Отзывчивость — бескорыстие			

Итак, оцените себя (аспект I) по всем восьми октантам (табл. 16.2). Оценка производится по 12-балльной шкале. Причем оценка в интервале 1–4 означает, что качество развито слабо; в интервале 5–8 развито средне; в интервале 9–12 — сильно (вторая степень качества, т. е. второе прилагательное).

Теперь попробуйте предсказать по всем восьми октантам мнение учащихся о вас (аспект II). Оценка также производится по 12-балльной шкале. В заключение предложите учащимся оценить вас по всем восьми октантам (аспект III). Лучше, чтобы это происходило анонимно. Оценивая вас, учащиеся не должны видеть результаты вашей собственной предварительной работы (т. е. результаты оценивания по аспектам I и II).

Рассмотрим в качестве примера некоторые возможные варианты результатов исследования:

1. Предположим, что после проведения процедур оценивания и самооценки по первому октанту (лидерство — властность) вы получите следующие результаты: 2 балла по I аспекту и 11 по III аспекту. Что это может означать? Видно, что вы считаете себя вовсе не властным человеком. И, скорее всего, даже полагаете, что лидерских начал вам явно недостает: неплохо бы заняться самосовершенствованием в этом направлении. Однако, как видим, по мнению учащихся, все не совсем так. В их глазах вы очень властный, а временами даже деспотичный человек. И уж если вам надо заниматься совершенствованием собственной личности, то скорее в направлении смягчения характера, снижения властных тенденций.

Конечно, это только пример того, как надо подходить к анализу данных. В каждом конкретном случае могут быть свои особенности, свои нюансы. Так, понятно,

что мнение учащихся, пусть даже целой группы, не всегда является адекватным реальности. И все же, если вы получили результаты, аналогичные приведенным в примере, над ними стоит поразмышлять, а не отвергать с порога, объясняя их некомпетентностью учащихся или еще чем-то другим. Тем более что в целой серии психологических исследований установлено: именно авторитарные педагоги считают себя недостаточно властными, слишком мягкими и излишне демократичными.

2. Допустим, что по третьему октанту (требовательность — непримиримость) вы получили такие результаты: 10 баллов по I аспекту (самооценка) и 5 баллов по III аспекту. Таким образом, вы считаете себя очень требовательным педагогом, подчас даже слишком требовательным, и, возможно, нередко задумываетесь о педагогической целесообразности столь высокого уровня требовательности. Учащиеся же полагают, что уровень требовательности с вашей стороны является оптимальным. Очевидно, при таком соотношении баллов у педагогов нет повода для беспокойства, и вряд ли стоит терзаться мыслями о педагогически нецелесообразной завышенной требовательности с вашей стороны.

Однако заметим, что рассмотренная здесь ситуация является скорее гипотетической, чем реальной. Наши собственные эмпирические исследования (да и исследования ряда других авторов) показывают, что чаще встречается обратная ситуация: педагог считает себя недостаточно требовательным, в то время как учащиеся оценивают его требовательность как слишком высокую. Конечно, и здесь в каждом конкретном случае вам придется делать вывод самому. Но при этом желательно помнить: именно излишне (непродуктивно) требовательные педагоги считают себя недостаточно требовательными, а учащихся — неисполнительными, ленивыми, несамостоятельными.

ГЛАВА 17

Педагогическая социальная перцепция. Частные исследования

17.1. Отражение педагогом учебной и профессиональной мотивации учащихся

Оценка адекватности познания педагогом структуры учебных мотивов учащихся была предметом специального исследования (Реан А. А., 1990). Эта процедура включала в себя три этапа. На первом этапе исследовалась реальная структура учебных мотивов учащихся. На втором — представления педагогов о структуре учебной мотивации учащихся. На третьем этапе проводилось сравнение представлений педагогов с реальной структурой учебных мотивов учащихся и с помощью разработанных нами специальных коэффициентов количественно оценивалась степень адекватности познания педагогом учебной мотивации учащихся.

На первом этапе эксперимента выборочную совокупность составили учащиеся образовательных учреждений начального профессионального образования.. Выборка была сформирована по случайному принципу, с использованием статистических таблиц случайных чисел. Строгий подход к формированию выборки необходим для того, чтобы она максимально точно соответствовала генеральной совокупности. Для исследования учебной мотивации учащихся мы использовали многократно апробированную в различных работах методику, включающую в себя список из 16 учебных мотивов. Учащимся предлагалось выбрать пять наиболее значимых для них мотивов. Для повышения достоверности опрос проводился анонимно. Кроме того, предшествовавшая процедуре опроса инструкция также была направлена на достижение максимальной искренности испытуемых, на снятие защитных барьеров.

Педагогам предложили для оценки тот же список из 16 мотивов, который использовался в эксперименте с учащимися. В инструкции формулировалась задача: выбрать из всего списка пять наиболее значимых для учащихся мотивов учебной деятельности, т. е. предсказать результаты опроса учащихся.

Представления педагогов образовательных учреждений начального профессионального образования о мотивах учебной деятельности учащихся сведены в табл. 17.1.

Таблица 17.1. Представления педагогов образовательных учреждений начального профессионального образования о мотивах учебной деятельности учащихся

Факторы привлекательности профессии	**Значимость фактора (ранг)**
Получить диплом	1
Стать высококвалифицированным специалистом	2
Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	3
Постоянно получать стипендию	4
Добиться одобрения родителей и окружающих	5

Как видим, педагоги верно оценивают ориентацию учащихся на конечные цели обучения («получить диплом», «стать высококвалифицированным специалистом»). Это, несомненно, положительный момент, который может влиять на продуктивность педагогической деятельности. В зависимости от установок и выводов педагога такое влияние может быть сильнее или слабее.

В любом случае, даже просто понимание, адекватное познание педагогом значимости конкретных мотивов для учащихся уже косвенно влияет на продуктивность педагогической деятельности. Однако влияние адекватного познания значительно возрастает, когда эти знания начинают целенаправленно использоваться в процессе педагогической деятельности и общения. Так, педагог, понимая большую субъективную значимость для многих учащихся мотива высокого уровня профессионализма, может стараться увязать преподавание своего предмета, каждой его темы с данным мотивом. Психологически важно при этом говорить учащимся, какие знания из сегодняшней темы имеют профессиональную значимость, где и каким образом они могут применяться, освоение каких профессиональных навыков без них невозможно. Конкретных путей включения знания педагогов о мотивах учения в собственную деятельность при творческом отношении к делу может быть много. Главное, чтобы адекватное познание педагогом учащихся не осталось бы на пассивно-содержательном уровне, а целенаправленно использовалось.

Как видно из данных, приведенных выше, по некоторым аспектам представления педагогов о мотивах учебной деятельности учащихся неадекватны. Так, в числе значимых называется мотив «добиться одобрения родителей и окружающих», который в действительности не имеет для учащихся особого веса. Такое неадекватное представление чревато многими тактическими ошибками в педагогическом общении. Неадекватным является и представление педагогов о высокой значимости для учащихся мотива «избежать осуждения и наказания за плохую учебу». В действительности же этот мотив не только не попал в пятерку значимых в целом по выборке, но вообще был назван лишь 19 из 111 учащихся. Такая ошибка в познании может приводить уже не только к тактическим, но и стратегическим ошибкам в построении педагогического общения.

Во-первых, неадекватное познание личности учащихся ведет к неправильным педагогическим воздействиям.

Во-вторых, ориентация на отрицательные мотивы, мотивы избегания, боязни неудачи, страха всегда менее эффективна, чем на положительные, о чем мы уже говорили ранее.

В-третьих, в обнаруженном гипертрофированном и неадекватном представлении педагогов о значении для учащихся мотива осуждения и наказания проявились, на наш взгляд, собственные авторитарные установки педагогов. Все это, вместе взятое, может привести к неоправданному использованию педагогом «силовых» приемов: угроз (вызов родителей, жалобы администрации и т. п.) и их реализации на практике. Причем эти меры могут казаться педагогу эффективными в силу их адекватности структуре значимых мотивов учащихся. В действительности же они неэффективны, так как неадекватны мотивации учебной деятельности, что следует из полученных данных. А главное, они неэффективны по тем же причинам, по которым неэффективна вся авторитарная педагогика.

Психология феномена авторитаризма и причин неэффективности авторитарного педагогического общения достаточно хорошо изучена и описана (А. А. Бодалев, И. А. Зимняя, Я. Л. Коломинский, К. Левин, А. В. Петровский, А. А. Реан, А. Л. Свенцицкий). Мы подробно рассмотрели этот вопрос в других разделах книги, и поэтому нет необходимости останавливаться здесь на этом.

Представление о мотивах учебной деятельности учащихся дифференцированно по группам «преподаватели» и «мастера производственного обучения» даны в табл. 17.2. Как видим, больших отличий между ними нет. Хотя тот факт, что, по мнению преподавателей, отрицательный мотив избегания осуждения и наказания за плохую учебу не просто значим для учащихся, а доминирует над всеми мотивами, примечателен. С нашей точки зрения, этот факт, кроме всего прочего, свидетельствует и о том, что все-таки мастера производственного обучения в этом плане лучше знают учащихся и не обольщаются по поводу страха наказания как возможной меры воздействия на учащихся.

Таблица 17.2. Представление преподавателей и мастеров производственного обучения образовательных учреждений начального профессионального образования о мотивах учебной деятельности учащихся

	Мотивы				
Преподаватели, п = 20	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	Постоянно получать стипендию	Получить диплом	Стать высококвалифицированным специалистом	Не отставать от сокурсников
Мастера производственного обучения, *n* = 31	Стать высококвалифицированным специалистом	Получить диплом	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу*	Добиться одобрения родителей и окружающих*	То же

Примечание. * помечены мотивы, имеющие одинаковую значимость.

Рассмотрим более строго вопрос об адекватности познания педагогом мотивации учебной деятельности учащихся и способах ее количественной оценки.

Для количественной оценки точности познания педагогом мотивов учения учащихся вводим две величины: коэффициент адекватности (A_{My}) и коэффициент абсолютной адекватности (AA_{MY}). Коэффициент адекватности определяется как

$$A_{MY} = N/Z,$$

где N — число верно названных педагогом мотивов; Z — величина группы доминирующих мотивов (общее число называемых мотивов).

Коэффициент абсолютной адекватности кроме простого узнавания мотивов учитывает еще и адекватность предсказания их ранговых мест

$$AA_{MY} = N + n/2Z,$$

где n — число верно названных ранговых мест. Оба коэффициента могут принимать значения в пределах от 0 до 1. Выбор величины Z осуществляется исследователем. Мы обычно ограничиваемся $Z = 5$.

Предлагаемые нами коэффициенты могут использоваться для индивидуальной характеристики педагога, а точнее уровня познания им мотивации учебной деятельности учащихся. Эти коэффициенты предлагается использоваться в исследовательских целях, так как, переводя оценку познания педагогом мотивации учащихся с качественного уровня анализа на количественный, они дают возможность использовать разнообразный математико-статистический аппарат.

Так, применение корреляционного анализа по Спирмэну позволило выявить неожиданную зависимость. Оказалось, что адекватность познания педагогом мотивации учения учащихся (A_{MY}) находится в значимой отрицательной корреляционной связи с педагогическим стажем. С увеличением педагогического стажа адекватность познания педагогом мотивации учения учащихся не только не возрастает, но имеет место достаточно выраженная обратная тенденция. Мы интерпретируем этот факт следующим образом. Очевидно, познание мотивационной сферы учащихся — самое трудное для педагога во всем процессе познания личности учащихся, это наиболее закрытая сфера личности. Кроме того, педагоги, как правило, не владеют навыками и умениями эффективного, собственно профессионального педагогического познания мотивационной сферы учащихся. Этому их практически нигде и не обучают. Более адекватная оценка молодыми педагогами мотивации учения учащихся связана, вероятно, с механизмом проецирования (а не с целенаправленными профессионально-педагогическими познаниями). Молодые педагоги лучше помнят свою собственную структуру мотивов учения и, проецируя ее на учащихся, достаточно адекватно отражают их мотивацию, хотя вероятность расхождения структуры мотивов учащихся со структурой мотивов учения педагогов (как бывших учащихся) выше, когда речь идет о педагогах старшего возраста, чем когда — о молодых. Если принять такую интерпретацию, то становится понятным, что главное не в том, кто более адекватно отражает мотивацию учения учащихся, а в том, что ни те и ни другие не владеют эффективными знаниями ее целенаправленного профессионального познания.

Сравнение средних коэффициентов адекватности по группе преподавателей ($A_{MY} = 0{,}42$) и по группе мастеров производственного обучения ($A_{MY} = 0{,}48$)

показало, что хотя во втором случае этот коэффициент и выше, но различия статистически незначимы. Общий уровень адекватности познания мотивации учения преподавателями и мастерами производственного обучения практически одинаков.

Приведенные в табл. 17.3 данные мы не будем интерпретировать с точки зрения адекватности представлений педагогов позиции учащихся. Это мы сделаем ниже с помощью специально разработанной процедуры с учетом особенностей структуры факторов привлекательности профессии в различных обследованных нами выборках учащихся образовательных учреждений начального профессионального образования. Данные, представленные в табл. 17.3, интересны, так как они свидетельствуют о мнении педагогов по поводу профессиональных ценностей учащихся.

Таблица 17.3. Представления педагогов о значимости факторов привлекательности профессии для учащихся образовательных учреждений начального профессионального образования

Факторы привлекательности профессии	Значимость фактора
Большая зарплата	1
Негативный фактор: работа вызывает физическое переутомление	2
Работа соответствует способностям	3
Профессия — одна из важнейших в обществе	4
Работа не вызывает физического переутомления	5

Сравнение данных табл. 17.3 и данных, приведенных в главе 7, позволяет судить об адекватности представлений педагогов о значимых для учащихся факторах привлекательности профессии. Педагоги достаточно хорошо прогнозируют ответы учащихся, касающиеся наиболее значимых факторов. Такое значение дает неплохую основу для эффективной организации направленного профессионально-педагогического общения.

Обращает на себя внимание недооценка педагогами значимости коммуникативного компонента как профессиональной ценности для учащихся («Работа с людьми» — как положительный фактор, и его противоположность — «Слишком частый контакт с людьми»). Значимость этого фактора для учащихся, как показали наши исследования, неслучайна. Она отражает общую достаточно высокую направленность учащихся разных по профилю образовательных учреждений начального профессионального образования на профессию типа «человек — человек». Хорошо иллюстрирующие это положение данные приведены в главе, посвященной проблеме мотивации и выбора профессии.

Возвращаясь к сравнительному анализу представлений педагогов и учащихся о факторах привлекательности профессии, отметим, что проводившиеся ранее сопоставления свидетельствуют лишь о приблизительной (усредненной) картине соответствия оценок педагогов реальности. Это связано с тем, что предыдущие сопоставления касались всей обследованной выборки педагогов без дифференциации по училищам. В то время как структура наиболее значимых факторов привлекательности профессии в различных выборках учащихся (по училищам) имеет свою

специфику. В целях более точной оценки мы применили расчет коэффициента адекватности, который определили по формуле:

$$A_{ФП} = n/N,$$

где n — число совпавших факторов (верно названных педагогом); N — общее число отмеченных факторов (как правило, 5 или 4). Коэффициент $A_{ФП}$ может принимать значения от 0 до +1. Расчет среднего арифметического коэффициента адекватности $A_{ФП}$ по всей выборке педагогов показал, что он равен 0,449 (при критически значимом уровне 0,238). Таким образом, в целом адекватность представлений педагогов о факторах привлекательности профессии для учащихся характеризуется достаточно высоко. При этом имеются существенные индивидуальные различия: одни педагоги имеют более точное представление, другие — менее точное. Точность отражения педагогом значимых для учащихся факторов привлекательности профессии ($A_{ФП}$) имеет слабую положительную корреляцию с величиной педагогического стажа: $r = +0,293$ (значимо на уровне 0,10). Имеется тенденция повышения точности отражения по мере увеличения педагогического стажа.

С помощью расчета $A_{ФП}$ выявлены небольшие различия между адекватностью отражения структуры факторов привлекательности мастерами производственного обучения и преподавателями: несколько более высокий коэффициент характеризует мастеров производственного обучения. Однако эти различия средних значений оказались статистически не значимы.

17.2. Отражение педагогом автономности — зависимости учащихся в учебной деятельности

В специальных психолого-педагогических работах исследуется вопрос о зависимости успеваемости от таких личностных качеств учащегося, как самостоятельность, уверенность в себе, ответственность и др. Желательно рассматривать все названные качества не абстрактно, а говорить о специфике их проявления именно в учебной деятельности. В исследованиях Г. С. Прыгина было показано, что по стилю учебной деятельности выделяются две полярные группы учащихся, которые условно можно назвать «автономные» и «зависимые». Автономные проявляют в учебной деятельности такие качества, как настойчивость, целеустремленность, развитый самоконтроль, уверенность в себе, склонность к самостоятельному выполнению работы и т. д. Для зависимых же характерно то, что эти качества у них почти не обнаруживаются, а их учебная деятельность связана в основном с опорой на указания со стороны педагога, с ориентацией на советы, подсказки. Успешность деятельности педагога зависит от учета им этих типов учебной деятельности, от адекватного выбора способов педагогического взаимодействия с учащимися в зависимости от степени выраженности у них автономности—зависимости. Например, применение по отношению к учащемуся явно выраженного зависимого типа стратегии «распространенной опеки» (назовем это так) может оказаться эффективным способом педагогического взаимодействия, способствующим успешному выполне-

нию им учебной деятельности.[1] Однако по отношению к учащемуся автономного типа подход, основанный на поэтапной регламентации (в том числе и контроля) деятельности учащегося педагогом, постоянной «выдаче» советов, указаний, подсказок, является не только неэффективным, но, скорее всего, будет иметь явные негативные последствия.

Мы видим, что адекватное представление педагога о таких стилевых характеристиках учебной деятельности учащихся, как автономность — зависимость, имеет чрезвычайно большое практическое значение. От адекватности этой оценки зависит эффективность деятельности самого педагога, осуществление им индивидуального подхода в процессе обучения, а также успешность учебной деятельности учащихся.

Перейдем теперь к рассмотрению конкретных эмпирических данных. Схема анализа остается прежней, уже знакомой по предыдущей главе: распределение учащихся по автономности — зависимости — представления педагогов о своих учащихся по данному критерию — адекватность представлений педагогов.

Для диагностики стиля учебной деятельности учащихся и отнесения их к группе автономных или зависимых был использован специальный тестовый опросник (Г. С. Прыгин). Данная методика представляется нам вполне обоснованной, имеет высокую валидность (валидность по содержанию и критериальную валидность) и надежность. Методика диагностирует два основных типа учащихся: автономных и зависимых, а также выделяет третью группу — неопределенных. Это такие учащиеся, которых нельзя отнести с достаточной степенью определенности ни к автономным, ни к зависимым, так как у них примерно в равной степени выражены особенности, свойственные как первому, так и второму типу.

Результаты исследования представлены в табл. 17.4. Как видно из таблицы, процент учащихся, автономных в учебной деятельности, в двух выборках составляет около 25%, а в одной — лишь 5,5%. Эти выборки отличаются по половому признаку: первые две («А», «В») состоят из юношей, а третья («С») — из девушек. Очевидно, этот факт имеет свои психологические корни, в том числе и социально-психологические. Мы имеем в виду существование и действие социальных эталонов маскулинности и фемининности: что является одобряемым или допустимым в поведении и психологии женщины, не всегда одобряемо в мужчине. По крайней мере самостоятельность и независимость всегда рассматривались в подростковой среде как важнейшие признаки маскулинности.

Обращает на себя внимание и тот факт, что высок процент учащихся, относящихся к типу «зависимые» — 41–65%. Это обстоятельство никак нельзя назвать отрадным. Диагностика зависимости в учебной деятельности у большого числа учащихся, конечно, неслучайна.

Вся система традиционной педагогики, ориентированная на субъект-объектное взаимодействие (ученик — лишь объект воздействия), на жесткое и прямое управ-

[1] Вопрос о выборе эффективных стратегий педагогического взаимодействия — это большая самостоятельная проблема, которой мы здесь не будем касаться. Пути ее решения не так просты. Мы полагаем, в частности, что и для зависимых учащихся взаимодействие по типу «распространенной опеки» следует использовать лишь как временную меру, постоянно думая о переводе учащегося с уровня зависимости на уровень автономности. Очевидна связь между формированием у учащихся черт зависимого типа и широким использованием педагогом способов авторитарного руководства.

ление, на директивные методы обучения и воспитания в конце концов ведет к формированию именно зависимого типа учащихся. Формирование того или иного стиля учебной деятельности имеет многофакторную обусловленность: зависит от характерологических особенностей личности подростка, от способностей и др. И все-таки педагогический фактор представляется нам чрезвычайно важным.

И по сей день остаются актуальными слова, сказанные великим физиком Альбертом Эйнштейном: «В сущности, почти чудо, что современные методы обучения еще не совсем удушили любознательность, ибо это нежное растеньице требует наряду с поощрением прежде всего свободы — без нее оно неизбежно погибает».

Таблица 17.4. Результаты диагностики стилевых характеристик учебной деятельности учащихся образовательных учреждений начального профессионального образования (выборка 111 чел.)

Выборка	Количество учащихся (%)		
ОУНПО «А»	5,5	65	29,5
ОУНПО «В»	24	41	35
ОУНПО «С»	25,6	44,4	30

Для исследования представления педагогов об учащихся по параметру «автономность—зависимость» мы разработали специальную методику. Она включает в себя инструкцию, направленную на создание у опрашиваемых определенной установки; краткое и ясное описание типологии автономных, зависимых и неопределенных учащихся; оценочное задание на дифференциацию учащихся педагогом (на основе опыта, наблюдений) по вышеуказанным группам. Результаты исследования представлены на рис. 17.1 и 17.2. В данном случае рассчитывать среднее арифметическое значение оценки педагогом учащихся по автономности—зависимости было бы нецелесообразным, да и просто некорректным, так как разброс в мнениях педагогов был слишком велик. Поэтому все многообразие оценок педагогов мы сгруппировали в пять классов: 0–20%, 21–40% и т. д. Затем подсчитали значимость, наполняемость того или иного класса: сколько педагогов дали оценку, попадающую в этот класс. Из приведенных на рис. 17.1 и 17.2 данных видно, что большинство педагогов считают, что автономных учащихся в группе немного, они составляют явное меньшинство по сравнению с зависимыми и неопределенными. Только очень немногие педагоги (всего лишь 3,8%) полагают, что большинство учащихся — автономные — способны проявить самостоятельность и ответственность в учебной деятельности. Даже если присоединить к этой небольшой группе педагогов тех, кто считает, что далеко не все учащиеся автономны, но их все-таки достаточно много (в пределах 61–80%), то и вместе взятых таких педагогов оказывается всего лишь 7,6%. В то же время 57,6% педагогов утверждают, что количество учащихся, способных на проявление самостоятельности и ответственности в учебной работе, обладающих развитым самоконтролем, очень невелико и колеблется в пределах от 1 до 20%. Это не означает, что всех остальных учащихся педагоги относят к зависимым, ведь есть еще и так называемые неопределенные, у которых выражены черты обоих типов. Однако 34,6% педагогов считают, что зависимые составляют значительную долю учащихся (41–60%), а еще 21,1% педагогов полагают, что зависимых подавляющее большинство (61–80%). Отвлекаясь от проблем адекват-

ности представлений педагогов,[1] хочется заметить, что, может быть, это именно тот случай, когда некоторая неадекватность оценок, небольшое заблуждение педагога, завышенное представление об автономности собственных учащихся были бы желательными. Авансирование доверием — психологически оправданная и эффективная педагогическая позиция. В целом ряде социально-психологических исследований было показано, что ошибка в сторону завышения оценок личности коллег характерна именно для руководителей высокого уровня. Низкопродуктивные же, авторитарные руководители коллектива (исследования А. В. Петровского с сотрудниками) и педагоги (данные А. А. Бодалева с сотрудниками), как правило, ошибаются при характеристике личности в сторону занижения оценок.

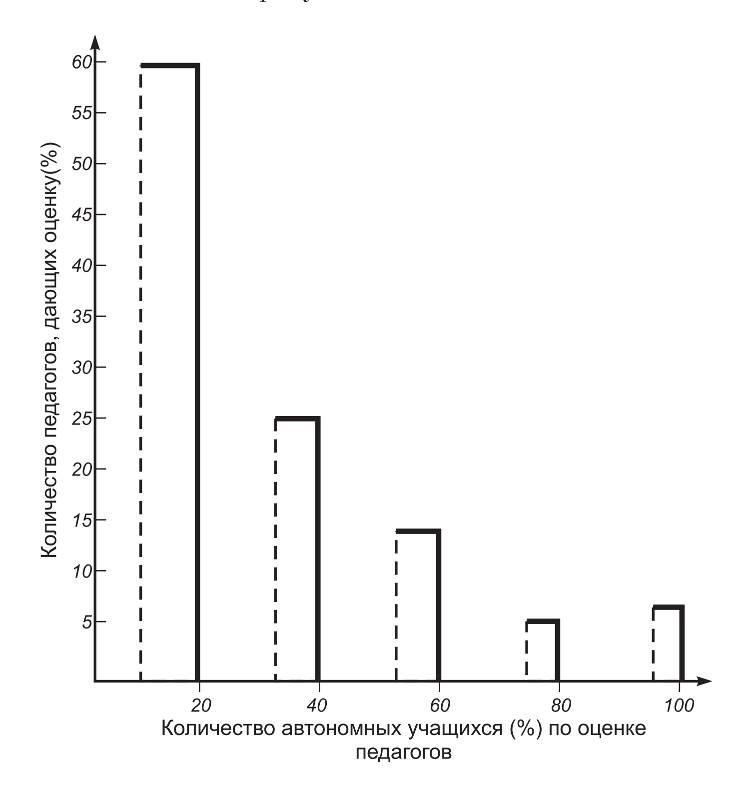


Рис. 17.1. Представления педагогов об автономности учащихся в учебной деятельности (граница класса слева открыта (0–20; 21–40), что обозначено условно волнистой линией)

Интересно, что преподаватели и мастера производственного обучения имеют различные представления об автономности и зависимости учащихся. Соответствующие данные, на основе которых можно провести сравнительный анализ, представлены на рис. 17.3 и 17.4. Как видим, 84,2% преподавателей считают, что автономных учащихся очень мало — 0–20%. Остальные преподаватели (15,8%) полагают, что таких учащихся несколько больше, и дают оценку в пределах 21–40%. Таким об-

[1] С сожалением приходится констатировать (сравните с табл. 17.4), что такие представления педагогов достаточно адекватны действительности.

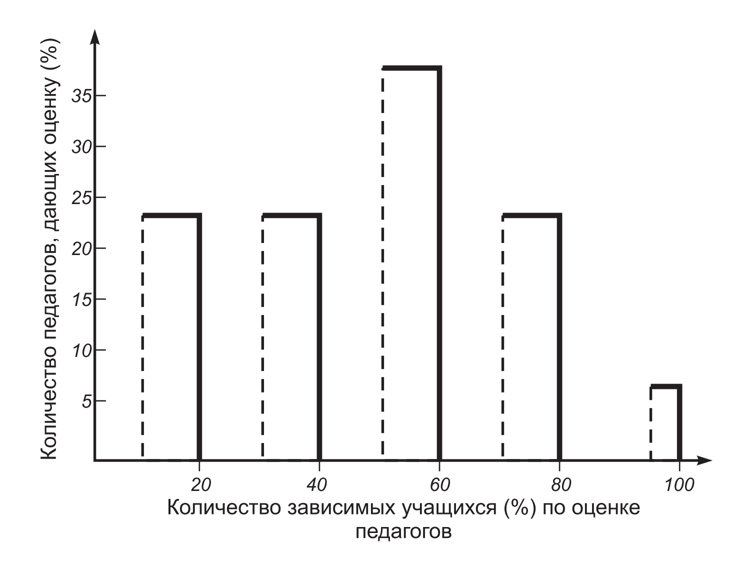


Рис. 17.2. Представления педагогов о зависимости учащихся в учебной деятельности

разом, преподаватели единодушны в своем мнении, что автономных учащихся совсем немного. Среди преподавателей не оказалось ни одного (!), который считал бы, что большинство его учащихся способны на проявление высокого уровня самостоятельности, ответственности и самоконтроля в учебной деятельности. Более оптимистичные представления имеют мастера производственного обучения. Так, 45,4% мастеров производственного обучения считают, что удельный вес автономных учащихся составляет 21–60%. Из числа этих мастеров 21,2% полагают, что доля таких учащихся — не менее 41%. При этом важно подчеркнуть, что 6% мастеров производственного обучения считают, что почти все учащиеся (от 81 до 100%) проявляют автономность в учебной деятельности.

Доля мастеров производственного обучения, считающих, что хотя не все учащиеся проявляют высокий уровень самостоятельности и ответственности в учебной деятельности, но все-таки их абсолютное большинство (больше 61%), составляет 6%.

Мастера производственного обучения дают гораздо более высокую оценку автономности учащихся, чем преподаватели, что не может не сказаться на продуктивности педагогического общения. Выявленные различия в оценке преподавателями и мастерами производственного обучения автономности — зависимости учащихся имеют объективную основу. Мы склонны интерпретировать эти факты не с точки зрения субъективности представлений мастеров и преподавателей, а как отражение объективных реальностей. О каких же разных реалиях идет речь, если преподаватели и мастера производственного обучения в ходе эксперимента оценивали одних и тех же учащихся? Все дело в том, что каждый их них, оценивая автономность учащихся, опирался на свой собственный опыт взаимодействия с ними. Если преподаватели оценивали автономность учащихся на уроках, то мастера производственного обучения — автономность на практических занятиях. Очевидно, в различных оценках преподавателей и мастеров производственного обучения и нашел отражение тот

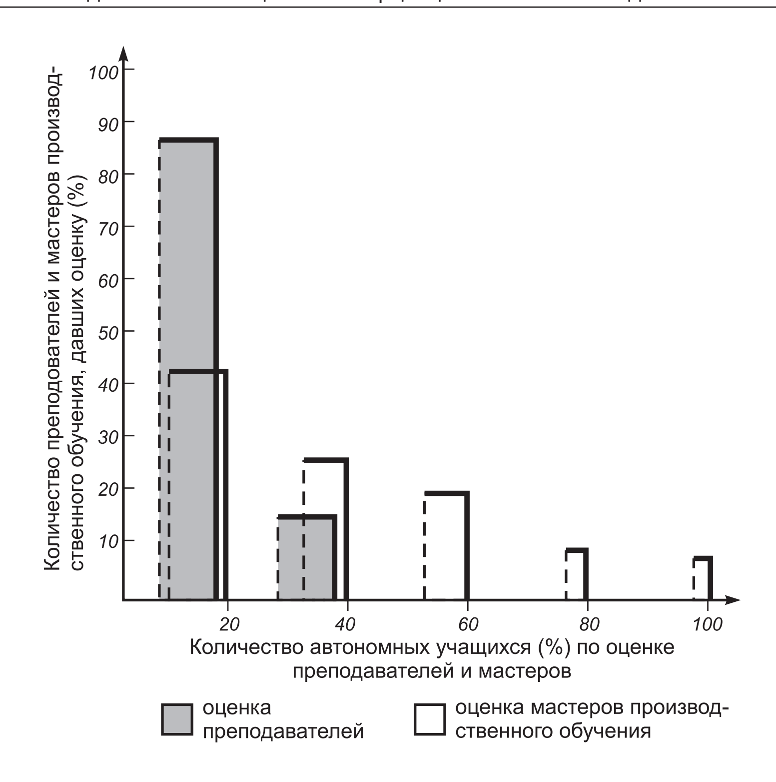


Рис. 17.3. Представления преподавателей и мастеров производственного обучения об автономности учащихся в учебной деятельности

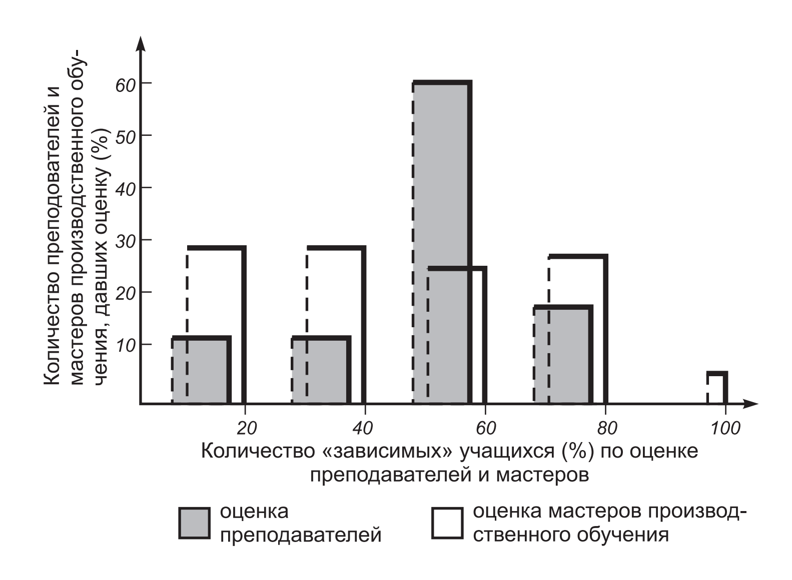


Рис. 17.4. Представления преподавателей и мастеров производственного обучения о зависимости учащихся в учебной деятельности

факт, что один и тот же учащийся может проявлять высокую степень автономности (самостоятельность, развитый самоконтроль, ответственность, целеустремленность и т. д.) на практике и становится зависимым, несамостоятельным на уроках теоретического обучения.

Полученные данные имеют значение и для проблем педагогической психодиагностики. Автономность — зависимость в учебной деятельности рассматривается как устойчивый комплекс личностных особенностей, неизменно проявляющийся в процессе обучения. Соответствующие диагностические методики позволяют, исходя из этого, дифференцировать учащихся по стилю учебной деятельности. Такой подход правомерен, теоретически и экспериментально обоснован. Но необходимо при этом учитывать, что сама учебная деятельность сложна. Теоретическое и практическое обучение — это ее разные виды. Очевидно, должны существовать и различные методики, направленные на диагностику автономности — зависимости в этих видах учебной деятельности.

«Автономность» остается универсальным понятием, характеризующим устойчивый комплекс личностных особенностей учащихся. Соответственно должны остаться и шкалы, диагностирующие этот феномен. Однако необходимо существование и субшкал: «автономность — зависимость» в теоретическом обучении и «автономность — зависимость» в практическом обучении. Скорее всего, между самими субшкалами, а также между субшкалами и основной шкалой будет существовать корреляция. Это не снижает, однако, ценности различения этих понятий и тем более не снимает необходимости научного решения проблемы. Заметим, кстати, что в психологии личности (правда, в общей, безотносительно к педагогическим вопросам) подобная проблема уже вставала в рамках концепции локуса контроля и была там относительно успешно решена.

Рассмотрим теперь более строго вопрос об адекватности представлений педагогов об автономности — зависимости учащихся. Для количественной оценки адекватности представлений по автономности—зависимости мы сконструировали и использовали специальный коэффициент $A_{АЗ}$, который определяется по формуле:

$$A_{АЗ} = 1 - \sum_{i=1}^{3} \frac{|x_i - z_i|}{100}.$$

где x_i — процент учащихся i-й категории (автономных, зависимых, неопределенных) по предсказанию педагога; z_i — процент учащихся i-й категории в действительности (по результатам тестирования).

Коэффициент $A_{АЗ}$ изменяется в пределах от –1 до +1, значение +1 свидетельствует о максимальной точности представлений педагога, а –1 — о максимальном расхождении оценки педагога с действительностью.

Расчет среднего арифметического значения коэффициента адекватности $A_{АЗ}$ по всей выборке показал, что он равен +0,382. Таким образом, представления педагогов об автономности — зависимости учащихся достаточно адекватны реальности, хотя до достижения «потолка» еще далеко. Величина стандартного отклонения указывает на то, что имеются существенные индивидуальные различия между педагогами в точности оценки автономности — зависимости учащихся. Корреляционный анализ данных (по Спирмэну) не выявил значимой связи между адекватностью представ-

лений педагогов и величиной педагогического стажа. Однако из корреляционного анализа следует, что предсказания педагогов тем точнее, чем более зависимыми они считают своих учеников. И наоборот, те педагоги, которые считают значительную часть своих учащихся автономными, имеют более низкий коэффициент адекватности. Четко выражена зависимость: чем больше учащихся педагог относит к автономным, тем менее точны его оценки, снижается коэффициент адекватности (все коэффициентные связи высокозначимы: вероятность ошибки не более 1%). Из приведенных ранее результатов (см. табл. 17.4) мы уже видели, что по результатам тестирования в действительности удельный вес автономных учащихся невысок. Поэтому те педагоги, которые считают большинство своих учащихся автономными, к сожалению, ошибаются; это и выражается в снижении коэффициента адекватности. Но интересно (и очень интересно!) другое. Оказывается, представления педагога об удельном весе автономных учащихся положительно коррелируют с другими основными коэффициентами адекватности: с адекватностью познания учебной мотивации $A_{МУ}$ (коэффициент корреляции $r = +0{,}310$, = 0,05), с адекватностью познания факторов привлекательности профессии $A_{ФП}$ ($r = 0{,}471$, = 0,01).

Именно те педагоги, которые (пусть ошибаясь) считают большинство своих учащихся самостоятельными, ответственными, целеустремленными в учебной деятельности, более точно отражают столь сложные сферы личности учащегося, как учебная мотивация и структура факторов привлекательности избранной профессии. Ошибаясь в одном, эти педагоги оказываются точны во многом другом, чем сильнее они ошибаются, чем больше учащихся считают самостоятельными, тем точнее отражают другие (названные выше) аспекты в личности учащегося.

Мы считаем, что за этими фактами стоят важные психологические и психолого-педагогические феномены. Очевидно, существующее мнение, что уровень педагогического мастерства жестко связан с адекватностью познания педагогом личности учащегося, нуждается в корректировке. Будучи абсолютно верной в целом, да к тому же экспериментально подтвержденной в ряде исследований, эта позиция должна иметь «особые точки». Некоторые ошибки в познании личности учащегося, отражающие общую оптимистическую установку педагога по отношению к учащемуся, могут иметь не негативное, а позитивное значение. А потому такого рода ошибки вполне могут быть особенностью именно педагогов высокого уровня продуктивности деятельности. По существу, мы здесь возвращаемся к уже анализировавшемуся выше феномену «авансирования доверием». Определенная позиция педагога, его представления об учащемся (несколько неадекватно оптимистичное) всегда выражаются определенным образом и вербально (словесно) и невербально в суждениях педагога, оценках, поведении, в выборе заданий для данного учащегося и т. д. Такое «авансирование доверием» и создание условий для реализации этого аванса учащимися — фактор положительный, влияющий на эффективность деятельности учащегося (и вообще формирование его личности). Можно сослаться здесь и на зарубежные исследования в рамках концепции «самореализующихся предсказаний» (У. Томас, Т. Сарджент, Р. Мертон и др.). Установлено, что если относиться к какому-либо событию как к действительно свершившемуся, то оно действительно совершается (эффект Пигмалиона). По некоторым данным, эффект Пигмалиона проявляется только в том случае, если отношение выражается в действии, а не в словах.

Мы не утверждаем, что такого рода «ошибки познания» являются необходимым условием успешности педагогической деятельности, но хотим подчеркнуть возможность существования вариантов модели продуктивной педагогической деятельности в аспекте познания личности учащегося. Первая модель — высокая адекватность познания личности учащихся во всех аспектах; вторая — высокая адекватность познания учащегося в целом, в сочетании с неадекватным отражением отдельной стороны личности в сторону завышения оценки.

17.3. Принципы структурирования оценочных представлений

Рассматривая проблему личности школьника в педагогической характеристике, Б. Г. Ананьев подчеркивал, что отдельные высказывания в педагогической характеристике находятся в известной взаимосвязи, образуют своеобразную структуру оценочных представлений и суждений педагога. В связи с этим Б. Г. Ананьев особо акцентировал внимание на том, что в характеристике отдельные качества личности школьников «не просто перечисляются, но объединяются известной главной идеей, или, как мы ее называем, **принципом структурирования** (выделено нами. — *А. Р.*). Этот принцип обнаруживается в способе сочетания и соотношениях отдельных качеств» (Ананьев Б. Г., 1980). Ананьевская идея «принципа структурирования» показалась нам продуктивной в плане систематики и интерпретации различных эмпирических данных. Рассмотрим структуру связей, выявленных в результате корреляционного анализа системы оценочных представлений педагогов (Реан А. А., 1992). Как оказалось, оценка педагогом дисциплинированности учащегося положительно коррелирует с целым набором других оценочных суждений педагога, образуя как бы ядро системы взаимосвязей. Так, оценка дисциплинированности связана положительной корреляционной зависимостью с оценкой педагогом направленности личности учащегося, его знаний, умений, навыков, его характерологических особенностей, оценкой системы отношений учащегося: к себе, к другим, к делу. Подчеркнем, связи везде только положительные. А это означает, что более дисциплинированные учащиеся оцениваются педагогами более позитивно и по направленности личности, по отношению к делу (как более трудолюбивые, ответственные и др.), и по отношению к другим людям (дружелюбные, доброжелательные, общительные и др.), и по отношению к себе (самокритичен, адекватно себя оценивает и т. п.). Более дисциплинированные учащиеся видятся педагогам и более компетентными (выше оцениваются их знания, умения, навыки).

Итак, вырисовывается определенная модель личности дисциплинированного учащегося. (Ясно, что речь идет о субъективной модели — как системе представлений педагога.) Этот вывод станет тем более очевидным, если мы обратим внимание на еще две выявленные очень сильные корреляционные связи оценки педагогом дисциплинированности учащегося с общей оценкой его личности ($r = 0{,}792$, значимость 0,01) и, что особенно важно, с прогнозом развития личности учащегося и его будущей судьбы ($r = 0{,}798$, значимость 0,01). Таким образом, субъективная модель личности дисциплинированного учащегося включает в себя общую положительную оценку его личности, целую совокупность позитивных парциальных

оценок и, наконец, положительный прогноз относительно будущего такого учащегося. Логика корреляционного анализа и смысл корреляционных зависимостей вообще позволяют сделать вывод и о существовании обратной модели личности недисциплинированного учащегося.

С теоретической точки зрения ясно, что в этих моделях проявляется не один социально-психологический феномен. Очевидно, что здесь можно говорить о специфичном проявлении эффекта ореола — причем как положительного, так и отрицательного. Не без оснований можно полагать, что проявление указанных взаимозависимостей связано также с формированием и существованием определенной устойчивой системы эмоциональных отношений педагога с разными учащимися (дисциплинированными и «нарушителями»). Однако нам представляется наиболее важным подчеркнуть сам факт существования подобных педагогических стереотипов (а указанные модели — суть социально-психологические стереотипы) и их содержание, так как из этого следуют важные практические выводы. Мы уже подробно останавливались на явлении стереотипизации, обсуждали его позитивные и негативные проявления, а также общие принципы ограничения негативных проявлений стереотипов в педагогическом общении. Отметим только, что полученные нами и приведенные в настоящем разделе эмпирические данные, позволяют эти общие принципы перевести на язык практических рекомендаций. Это и было сделано в разработанном нами практикуме-тренинге по рефлексивно-перцептивному анализу в педагогическом общении.

Теперь рассмотрим другую систему корреляций. Здесь в качестве ядра модели выступает оценка педагогом инициативности и самостоятельности учащихся. Как видим, эта оценка также связана корреляционно с целым набором других оценок, но связи в данном случае отрицательные. Оценка педагогом инициативности и самостоятельности учащихся отрицательно коррелирует с оценкой направленности личности учащегося, с оценкой его знаний, умений и навыков, черт характера (все связи значимы на уровне 0,05 и 0,01). В частности, оценка педагогом инициативности и самостоятельности учащихся связана отрицательной корреляционной зависимостью с оценкой отношения учащегося к самому себе, к делу (значимость 0,01). И наконец, кроме указанных связей с парциальными оценками существует зависимость оценки инициативности и самостоятельности учащегося с общей оценкой педагогом его личности, а также с прогнозом развития личности учащегося (значимость 0,01).

Итак, чем более самостоятельным в поведении и общении, в своих суждениях является учащийся, тем негативнее оценивается педагогом направленность личности данного учащегося, его характерологические особенности, его отношение к самому себе («Не самокритичен», «Слишком высокого мнения о себе» и т. п.), отношение к делу («Не может довести начатое до конца», «К учебе не проявляет интереса» и др.), тем более неблагоприятный прогноз относительно будущего учащегося дает педагог.

И наоборот, чем менее самостоятельным в поведении и общении является учащийся, чем ярче он демонстрирует исполнительские качества, зависимость, тем позитивнее он оценивается, тем больше положительных качеств склонен видеть в нем педагог, тем благоприятнее педагогический прогноз относительно личности учащегося.

Приведем в качестве примера две психолого-педагогические характеристики.

«**Регина С.** Ей 16 лет, приехала из села, имеет неплохую школьную подготовку. Ее нельзя назвать слабой, она способна хорошо усвоить изучаемый материал, учится с минимальным (*) количеством троек, может учиться на четыре и пять (*). На уроках внимательна, не отвлекается, не разговаривает. Но неактивна, не поднимает руку, даже если знает (*) ответ на вопрос. **По характеру она не руководитель, а скорее исполнитель. Инициативу не проявляет**, свои предложения не вносит, но в общих делах принимает участие (*), добросовестно выполняет порученное дело (*), трудолюбивая, спокойная, скромная, небоязливая. Думаю, что она будет учиться без троек, хорошо окончит училище и будет работать по выбранной специальности».

Для удобства восприятия и анализа в характеристике нами выделено суждение, соответствующее ядру рассматриваемой модели. Видно, что характеристика в целом сугубо положительная. Там же, где какое-либо суждение педагога имеет малейший негативный оттенок, сразу добавляется позитивное разъяснение, вставка, которые снимают отрицательный эффект. Такие места в характеристике мы отметили знаком (*).

Приведем теперь другую характеристику.

«**Лена З.** закончила среднюю школу в районном центре. Там она хорошо училась (без троек), пользовалась большим авторитетом у детей и взрослых, любила выделяться, т. е. быть на виду у всех (*). В училище из-за повышенных требований она стала учиться плохо, появилась неуверенность в себе, но это касается только учебы. Вне стен училища она совсем другая — жизнерадостная, веселая. Легкая по характеру, она стремится облегчить жизнь себе (*), не берет многое в голову. **Волевая, любит настаивать на своем, из-за этого часто ссорится с девочками в общежитии, обидчивая. Любит организовывать в общежитии вечера** и выступать на них, привлекая к себе внимание (*). Не могу уверенно предсказать ее будущее. Кажется, она не будет верной женой».

Суждения, соответствующие ядру рассматриваемой модели, здесь также выделены нами. В характеристике немало прямых отрицательных оценочных суждений, вплоть до прогноза супружеской неверности. Там же, где информация педагога об учащейся имеет позитивную окраску, как правило, добавляется негативная интерпретация этой информации, что и делает негативным само оценочное суждение. Такие места в характеристике мы, как и прежде, отметили значком (*).

Абсолютные значения корреляционных связей показывают, что рассматриваемая модель даже более распространена, чем предыдущая (та, где в качестве ядра выступает дисциплинированность и исполнительность учащегося). Существование указанной *модели, в которой уровень инициативности и самостоятельности* учащихся отрицательно коррелирует с педагогическими оценками различных сторон личности учащегося, на наш взгляд, является однозначно негативным фактом. Происхождение данного феномена, конечно, следует в значительной (а может быть,

и в определяющей) мере связывать с авторитарными традициями в педагогическом взаимодействии, с доминированием в нем субъективной схемы. Однако мы полагаем, что наряду с этим существование указанного феномена может быть связано и с другими психологическими факторами, в частности с личностными.

В целом же главное состоит даже не в оценивании выявленной модели с позиции «хорошо — плохо». Существенным с точки зрения психологии является само выявление объективно существующих социальных стереотипов. Раскрытие их перед субъектом уже является шагом на пути коррекции его установок.

Проанализируем еще одну систему связей. Как оказалось, констатация педагогом самооценки учащегося[1] отрицательно коррелирует с общей оценкой его личности (r = 0,388, значимость 0,05) и некоторыми парциальными оценками. Например, значимыми являются корреляции рассматриваемого параметра с оценкой педагогом отношения учащегося к самому себе (r = 0,459, значимость 0,02), а также с оценкой дисциплинированности (r = 0,521, значимость 0,01). Кроме того, констатация педагогом самооценки учащегося связана отрицательной корреляционной зависимостью с прогнозом его будущего (r = 0,631, значимость 0,01). Иначе говоря, чем выше самооценка учащегося, тем вероятнее появление негативной оценки (со стороны педагога), касающейся его личности в целом и отдельных качеств (дисциплинированность, скромность, трудолюбие и др.), а также его будущего. Вообще последнее обстоятельство, которое уже не раз проявлялось в процессе нашего анализа данных, представляется нам особо тревожным. Отрицательный прогноз вовсе не так безобиден. Мы имеем в виду существование эффекта самореализующегося прогноза, в силу которого рассматриваемые негативные прогностические оценки по поводу личности учащегося и его судьбы могут из гипотетических перейти в разряд реальных.

Очевидно, необходимо пояснить смысл отрицательной корреляционной связи между констатацией педагогом самооценки учащегося и оценкой педагогом отношения учащегося к самому себе. В контексте нашего рассмотрения эти два понятия не идентичны, так как второе из них включает в себя эмоционально-оценочный аспект: оценку педагогом отношения учащегося к самому себе. Хорошо иллюстрирует и позволяет лучше понять выявленную отрицательную корреляционную зависимость между этими двумя признаками следующий фрагмент одной из психолого-педагогических характеристик.

«**О.М.** — учащаяся с разносторонними интересами, интересная в общении. Вообще производит яркое впечатление. Личность неординарная. Мне кажется, что она знает обо всех своих достоинствах. Может даже (мне кажется, что это с ее стороны нескромно) говорить о своих способностях, задатках. Требует внимания в таких беседах. У меня даже возникло ощущение, что она хочет показать, какая она, сколько в ней заложено».

Как видим налицо, с одной стороны, констатация педагогом высокой самооценки ученицы (и признание ее обоснованности), а с другой — достаточно негативная оценка педагогом ее самоотношения.

[1] Напомним, что речь идет о констатации педагогом самооценки учащихся по дихотомической шкале «высокая — низкая». Эмоционально-оценочный компонент здесь не учитывается.

Интересно, что между констатацией педагогом самооценки учащегося и оценкой инициативности и самостоятельности учащегося обнаружена положительная корреляционная зависимость ($r = 0{,}603$, значимость 0,01). Это означает, что чем выше самооценка учащихся, тем выше оценивают педагоги и проявление самостоятельности у таких учащихся. Соответственно верно и обратное утверждение.

Отношение учащихся к делу также является важным фактором, обусловливающим систему оценочных суждений педагога. Оценка педагогом такого отношения имеет положительные корреляционные связи с оценкой направленности личности учащегося, его знаний, умений, навыков, с оценкой отношения учащегося к самому себе. И наконец, оценка педагогом отношения учащегося к делу положительно коррелирует с общей оценкой его личности ($r = 0{,}783$, значимость 0,01) и педагогическим прогнозом будущего учащегося ($r = 0{,}636$, значимость 0,01). Таким образом, эта модель является сугубо положительной: чем выше оценка педагогом отношения учащихся к делу, тем выше оценивается им личность учащегося в целом, даются более высокие оценки различным другим качествам учащегося, а также более позитивным становится прогноз развития личности учащегося и вообще его будущего. Соответственно чем ниже оценка педагогом отношения учащегося к делу, тем негативнее становятся все вышеперечисленные оценки личности учащегося. Полагаем, что в целом такие представления являются достаточно обоснованными и не столь противоречивыми как некоторые из рассмотренных выше. А потому нет необходимости останавливаться на более подробном их обсуждении.

Особый интерес вызывает вопрос о степени уверенности педагогов в своих оценках личности учащихся, а также о связи этой уверенности с теми или иными личностными особенностями самих педагогов. Степень уверенности в своих суждениях педагоги оценивали в процентах от 0 до 100%: 100% — абсолютно уверен в данной характеристике, 0 — абсолютно не уверен в ней. Расчет среднего арифметического значения показал, что, в целом по выборке, степень уверенности педагогов в собственных оценочных суждениях об учащихся составляет 73,44% (при стандартном отклонении 20,37 и коэффициенте вариации 27,74). Таким образом, уверенность педагогов в своих оценках достаточно высока. Вместе с тем имеются существенные индивидуальные особенности: одни более уверены, другие — менее. Причем разброс здесь достаточно велик. В связи с этим особый интерес представляет вопрос о связи степени уверенности педагогов в своих характеристиках учащихся с личностными особенностями педагогов. В результате корреляционного анализа удалось установить некоторые зависимости. Так, оказалось, что уверенность педагога в своих оценочных суждениях положительно коррелирует с выраженностью внешней положительной мотивации. И вообще, чем оптимальнее мотивационный комплекс профессиональной деятельности, тем увереннее педагог в своих оценках относительно личности учащегося. Обнаруживается зависимость между уверенностью в оценках и коммуникативной активностью педагога. Педагоги с более выраженной коммуникативной активностью, как правило, и более уверены в своих оценках личности учащегося. Коммуникативно менее активные педагоги уверены в своих суждениях меньше. Мы намеренно не употребляем здесь термин «коммуникативно пассивные» педагоги. Как оказалось, во всей выборке только один педагог может быть отнесен действительно к разряду коммуникативно пассивных. Очевидно, коммуникативная активность все-таки является профессиональной особенностью

личности педагогов. Имеются эмпирические данные, как зарубежные (Э. Стоунс), так и отечественные (П. У. Крейтсберг), в том числе и наши собственные (А. А. Реан), о том, что в структуре вербального взаимодействия на занятиях доминирует педагог. На его вербальную активность приходится от $^2/_3$ и более всего времени занятия. Несмотря на то что структура вербального взаимодействия педагогов различного уровня мастерства неодинакова, общая тенденция сохраняется.

Интересен вопрос и о полноте, разносторонности отражения педагогом личности учащегося. В среднем педагоги использовали в своих характеристиках 18,7 суждений. В принципе, чем больше суждений высказывал педагог, тем больше различных сторон личности учащегося он раскрывал (соответствующий коэффициент корреляции (r = 0,342, значимость 0,10). Однако не столь высокий коэффициент корреляции отразил как раз те случаи (они имели место), когда большее число высказываний иногда раскрывало меньше различных сторон личности учащегося, чем более лаконичные характеристики иных педагогов. Между полнотой педагогической характеристики и степенью уверенности педагога в ней не было обнаружено значимой корреляционной зависимости. Оказалось, что разносторонность отражения педагогом личности учащегося положительно коррелирует с такими особенностями личности педагога как сила мотивации и выраженность мотивации достижения успеха (по Хекхаузену). Более полно и разносторонне отражают личность учащегося педагоги сильнее мотивированные на достижения, успех. Возможно, более высокий интерес к личности учащегося со стороны таких педагогов является частным выражением их общей, более высокой активности, расположенности к деятельности и общению вообще.

17.4. Особенности восприятия личности делинквентных подростков

Рассмотрим некоторые результаты исследований процесса социального оценивания педагогами личности делинквентных подростков. Здесь мы акцентируем внимание на общих особенностях оценочных суждений педагогов, отвлекаясь от вопроса об их адекватности (вопросу об адекватности оценок уделено много внимания в предыдущих разделах нашей работы).

В наших исследованиях контент-анализу были подвергнуты психолого-педагогические характеристики личности подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних. При разработке схемы контент-анализа мы опирались на результаты исследований по психологии педагогической оценки (Б. Г. Ананьев), современные работы по структуре психолого-педагогических характеристик (Д. Р. Кадырбаева, И. Л. Энгельс) и по особенностям построения психологических характеристик делинквентных подростков (С. М. Меджидова), а также на результаты собственных исследований. Таким образом, нами были выделены следующие единицы анализа: прогноз развития личности подростка; общая оценка его личности (позитивная — негативная); оценка подструктур: направленность, опыт, характер, психические процесса; оценка системы отношений: к себе, к другим, к делу; оценка дисциплинированности; оценка самостоятельности; констатация педагогом самооценки подростка. Последний параметр в на-

шем случае не тождествен параметру «оценка педагогом отношения подростка к себе»: констатация предполагает дихотомию — высокая или низкая самооценка. Эмоционально-оценочный компонент здесь не учитывается. Напротив, параметр «оценка педагогом отношения подростка к самому себе» связан с эмоциональным аспектом суждений педагога: негативное или позитивное отношение педагога к констатированной им самим самооценке подростка.

Перейдем теперь к обсуждению полученных результатов. Вначале отметим, что во всех (100%) подвергнутых контент-анализу психолого-педагогических характеристиках, как оказалось, отсутствует единица анализа «прогноз развития личности подростка». Несомненно, это негативный момент. По существу, отсутствие прогноза возможного развития сводит все содержание характеристики лишь к констатации настоящего. Однако нам представляется, что констатация настоящего не должна являться самоцелью и нужна она именно для того, чтобы на основе этого анализа сформулировать цели и возможные пути психолого-педагогической коррекции поведения подростка-делинквента и в конце концов выйти на прогноз развития его личности.

Почти во всех характеристиках (88%) отсутствует такая единица анализа, как самооценка подростка. Иначе говоря, педагоги игнорируют в своем анализе личности подростка-делинквента представления подростка о самом себе (образ Я), его отношения к различным чертам собственного характера, к положению в группе и т. д. И это обстоятельство представляется нам не просто негативным моментом, но и чрезвычайно тревожным. Дело в том, что, несмотря на всю противоречивость современных данных о самооценке несовершеннолетних правонарушителей, все-таки (если говорить в целом, отвлекаясь от некоторых особенностей) практически общепризнанными являются представления о связи самооценки с делинквентным и криминальным поведением подростка (А. Р. Ратинов, М. М. Коченов, Г. К. Валицкас, Ю. Б. Гиппенрейтор и многие другие). Споры же в основном сводятся к выяснению того, какой характер носит самооценка правонарушителя — завышенный или заниженный. Остановимся несколько подробнее на этом аспекте проблемы.

Наиболее распространенной позицией, основанной на эмпирических исследованиях, является позиция о завышенной самооценке подростков-делинквентов (С. Н. Хоружий, Е. А. Яновская), да и у взрослых правонарушителей (А. Р. Ратинов, Н. Я. Константинова, Е. М. Собчик). Отмечается в связи с этим, что неадекватная, завышенная самооценка связана с социальной дезадаптацией, создает достаточно широкую зону конфликтных ситуаций и при определенных условиях способствует проявлению делинквентного поведения (А. Р. Ратинов).

Вместе с тем имеется и другая точка зрения, также основанная на эмпирических данных. По мнению Г. К. Валицкаса и Ю. Б. Гиппенрейтер, большинство исследований, в которых были получены выводы о завышенной самооценке подростков-делинквентов, методически некорректны. По их собственным данным, уровень самооценки у несовершеннолетних правонарушителей оказался ниже, чем у правопослушных подростков. Не вдаваясь здесь в дискуссию о завышенности или заниженности самооценки подростков-делинквентов, отметим следующее. По нашему мнению, главное все-таки состоит в том, что какой бы ни была самооценка такого подростка, она всегда находится в противоречии, не соответствует внешней оценке (родителей, педагогов, группы). В этом плане оценка всегда ниже

самооценки (даже если последняя достаточно адекватна). Вследствие того что при этих обстоятельствах не удовлетворяется одна из важнейших потребностей личности — потребность в уважении (А. Маслоу), что приводит к дискомфорту и даже дистрессу (Г. Селье), подросток не может найти выхода из сложившейся ситуации. Одним из распространенных путей решения проблемы является переход подростка в группу, в которой оценка окружающими личности подростка является адекватной самооценке подростка или даже превосходит ее. В данной группе подростка ценят (это подтверждается постоянно, вербально и невербально), что приводит к удовлетворению потребности в уважении, а следовательно, и к удовлетворенности от принадлежности к группе. К сожалению, как показывают исследования, в группе подростков-делинквентов доминирующей, как правило, является контрнормативная шкала ценностей. Однако описанный путь снятия противоречия между самооценкой и оценкой может и не привести к негативным последствиям. Мы имеем в виду тот случай, когда подросток включается в неформальную группу, ориентированную на нормативную шкалу ценностей.

Иногда переход в другую группу может привести к удовлетворению потребности в уважении окружающих, хотя этот переход и не сопровождается повышением группой оценки личности подростка. В данном случае принадлежность к асоциальной группе позволяет удовлетворить потребность во внешнем подтверждении самооценки за счет подростков, не входящих в группу (внутри группы — «шестерка», но для посторонних — авторитет). В крайних вариантах такое удовлетворение может достигаться и путем проявления агрессии унижающей и подчиняющей других подростков — не членов группы.

Возвращаясь к факту отсутствия каких-либо суждений о самооценке подростка в 88% подвергнутых нами контент-анализу психолого-педагогических характеристик личности подростков-делинквентов, мы хотим подчеркнуть чрезвычайно важную роль самооценки в формировании делинквентного поведения подростков. Игнорирование педагогами в своем анализе личности подростка-делинквента вопроса о самооценке, является более чем негативным моментом и свидетельствует о непрофессиональном подходе к проблеме. Представляется, что осуществление эффективной психолого-педагогической коррекции делинквентного поведения, реализация целей воспитания (и перевоспитания) личности подростка-делинквента невозможны без анализа вопроса о самооценке. Собственно говоря, сам выбор стратегии и тактики проведения педагогом психолого-педагогической коррекции в каждом конкретном случае в существенной мере детерминирован индивидуальными особенностями самооценки подростка-делинквента.

Заслуживают особого внимания результаты анализа по параметру «общая оценка личности подростка-делинквента». Оказалось, что в подавляющем большинстве случаев (80%) педагоги дают исключительно негативную оценку личности подростка. Кроме того, в тех 20% случаев, когда общая оценка личности подростка в целом позитивна, встречаются такие варианты, которые заставляют нас сделать оговорки и по поводу позитивных оценок. Так нередко (около 50% случаев всех позитивных оценок) положительная оценка личности подростка-делинквента базируется на очень поверхностном отражении его личности. Как правило, в таких характеристиках речь идет лишь о лежащих на поверхности особенностях его поведения. Причем в основе положительной оценки педагога в этих случаях лежит дисциплиниро-

ванность подростка, отсутствие конфликтов с педагогом. Например, позитивная оценка педагогом подростка А. В. (15 лет, учащийся образовательного учреждения начального профессионального образования, состоит на учете в инспекции по делам несовершеннолетних) полностью базируется на суждениях типа: «Показал должное прилежание во время занятий, при примерном поведении... Пропусков занятий не допускал... Принимал участие в работе редколлегии своей группы».

Уже сам по себе отмеченный нами факт, что в 80% случаев педагоги дают общую негативную оценку личности подростка, несколько настораживает. Еще более настораживает то, что оценка педагогом личности подростка-делинквента является тотально негативной. Нам не удалось обнаружить ни одного случая, когда бы при общей отрицательной оценке личности подростка-делинквента педагог нашел бы в нем «просветы», дал бы позитивную оценку хотя бы отдельным подструктурам личности, некоторым чертам характера и т. д. Тотальность негативизма проявилась в том, что если подросток оценивается негативно, то во всем: отрицательная направленность личности; слабые знания, умения, навыки; отрицательные черты характера (агрессивен, не трудолюбив, конфликтен, недисциплинирован); негативно оценивается и уровень развития психических функций (память, мышление, внимание).

Негативизм в оценке педагогом личности подростка-делинквента представляется нам чрезвычайно непродуктивным подходом. При таком подходе блокируется возможность осуществления эффективного межличностного взаимодействия между педагогом и подростком, становится невозможным целенаправленное формирование его личности и осуществление коррекции его поведения. Более того, выявленные особенности негативного оценивания педагогом личности подростка даже способствуют, по нашему мнению, формированию делинквентного поведения. В данном случае срабатывает эффект самореализующегося прогноза, который заключается, как известно, в том, что если к какому-либо событию относиться как к свершившемуся, то оно действительно совершается. Причем вероятность проявления эффекта увеличивается, если к событию относиться как к свершившемуся не на словах, а на деле. Наша позиция относительно роли негативного оценивания личности подростка согласуется с криминологическим подходом о стигматизации (клеймении) преступника. В рамках этого подхода, справедливо на наш взгляд, считают, что под влиянием негативных реакций со стороны общества индивид может в конечном счете даже перейти от единичных противоправных действий к систематическим и превратиться в закоренелого преступника. Отождествление же подростка педагогами с «нарушителями дисциплины», вместо того чтобы быть превентивной мерой, может серьезно способствовать отчуждению подростка. В этой связи предлагается даже различать (Э. Лемерт, Э. Шур) понятия «первичной» и «вторичной» девиации, причем последняя имеет место тогда, когда индивид сознательно ведет себя определенным образом, защищаясь, нападая или приспосабливаясь к таким скрытым или явным проблемам, которые возникают у него в результате реакции общественности на его поведение.

Очевидно, что стигматизация преступника прямо связана и с социально-перцептивными стереотипами. По крайней мере экспериментально установлено, что одни и те же противоправные действия субъекта вызывают неодинаковую реакцию у нейтральных экспертов в зависимости от того, говорят ли им, что приговор

суда был обвинительным, или же они узнают, что приговор был оправдательным. В случае обвинительного приговора оценка экспертами действий субъекта, как правило, будет более негативной и более жесткой.

Исследования показывают (Реан А. А., 1992), что общая оценка педагогом личности подростка-делинквента положительно коррелирует (и заметим, сильно коррелирует) с оценкой его дисциплинированности и отношения к делу. Несколько более слабые (но тоже явные и высокозначимые) корреляции общей оценки обнаружены с оценкой черт характера подростка и оценкой направленности его личности. Таким образом, можно считать, что в основном эти четыре оценки лежат в основе интегративной оценки педагогом личности подростка-делинквента. Обратим внимание, что эти данные открывают определенную особенность педагогического оценивания личности подростка-делинквента по сравнению с оцениванием личности правопослушных подростков. Мы имеем в виду то, что в данном случае учебная успеваемость не вошла в число наиболее существенных факторов, определяющих оценку личности подростка педагогом, в то время как такая зависимость в оценивании личности правопослушных (неделинквентных) подростков зафиксирована еще в ранних исследованиях Б. Г. Ананьева и отмечается в современных работах (в том числе и в наших собственных).

Итак, обнаруженные корреляционные связи означают, что чем ниже дисциплинированность подростка-делинквента, тем более негативную оценку его личности в целом дает педагог. Некоторое снижение негативности оценки личности подростка педагогом достоверно связано с улучшением дисциплины подростка. То же самое можно сказать и о связи отношения подростка к делу с общей оценкой его личности педагогом. Остановимся подробнее на анализе выявленных закономерностей и рассмотрим более детально связь оценки дисциплинированности и отношения к делу с оценкой педагогом личности подростка-делинквента.

Оценка дисциплинированности положительно коррелирует не только с общей оценкой педагогом личности подростка-делинквента, но и с оценкой таких ее составляющих, как направленность личности, оценка уровня знаний, умений, навыков, черт характера, оценка отношения к другим и к делу. Все связи не просто достоверные, но очень сильные.

Таким образом, чем ниже дисциплинированность подростка-делинквента, тем негативнее оценивается педагогом и направленность личности подростка (в том числе и профнаправленность), и уровень знаний, навыков, умений, и его отношение к другим и к делу. Улучшение дисциплинированности достоверно связано с повышением оценки педагогом личности подростка-делинквента по всем этим параметрам. Иначе говоря, дисциплинированность является одним из фундаментальных, «системообразующих» факторов, лежащих в основе отношения и оценивания педагогом личности подростка-делинквента. Думается, что данный факт не должен восприниматься однозначно положительно или отрицательно. Хотя в целом выявленная тенденция представляется нам скорее негативной, чем позитивной. Конечно, дисциплинированность является желательным и положительным качеством. Но вряд ли положительно то, что оценка педагогом таких автономных блоков, как знания, навыки и умения подростка, отношение подростка к другим людям (сверстникам и старшим), находится в существенной зависимости от оценки дисциплинированности. Это тем более справедливо потому, что сама дисциплинированность часто

понимается педагогом достаточно формально и связывается, по существу, с послушанием подростка, исполнением им любых (целесообразных и нецелесообразных) требований, с отсутствием пререканий, конфликтов с педагогом.

Личность как объект познания (вместо заключения)

Как-то в одном психологическом эксперименте испытуемым предложили в течение получаса носить рекламный значок. Как и ожидалось, некоторые испытуемые согласились с этим предложением, другие — отказались. На заданный впоследствии вопрос экспериментатора, сколько других людей согласятся с его просьбой или откажутся от нее, испытуемые ответили следующим образом: *согласившиеся* испытуемые сказали, что 62% согласятся, а 38% откажутся носить значок; *несогласившиеся* ответили, что 33% согласятся, а 67% откажутся выполнить просьбу экспериментатора. Таким образом, несмотря на столь разительные отличия в оценках, каждый конкретный участник опыта полагал, что он-то знает других людей и может предсказать их поведение. В действительности же, конечно, не было никакого настоящего познания личности другого, но состоялось *приписывание* большинству людей определенной стратегии поведения, которая испытуемому субъективно казалась типичной и была связана с особенностями его собственного поведения.

В одном из произведений Бертольта Брехта есть такой замечательный диалог:

«— Как вы поступите, если кого-нибудь полюбите?

— Я создам эскиз этого человека и постараюсь, чтобы он стал похож на него.

— Кто? Эскиз?

— Нет, человек».

В жизни мы очень часто подгоняем человека под созданный нами однажды эскиз. И это почти всегда кончается печально. Но особенно печально, когда этим занимается профессионал-человековед или специалист в области профессий так называемого социономического типа. А это очень широкий класс профессий (менеджеры, педагоги, врачи, психологи, социальные работники и т. д.), к которому относятся все те области профессиональной деятельности, где главным предметом труда является другой человек. Одной из важных практических задач психодиагностики личности как раз и является создание объективной основы для построения адекватного образа другого человека. Атрибутивная психология «человека с улицы» подгоняет личность под эскиз, психодиагностика, наоборот, уточняет рисунок, стараясь максимально приблизить его к конкретной личности. В конце концов, в деятельности любого специалиста из области профессий «человек—человек» центральное место занимают воздействия на других людей и целенаправленные взаимодействия с ними. Может быть, **первоосновой** эффективности этих воздействий и взаимодействий как раз и является их адекватность индивидуально-психологическим особенностям конкретной личности.

Все сказанное выше справедливо для всех профессий социономического типа, но имеет особое значение для профессионально-педагогической деятельности. Педагогическая деятельность — это деятельность специфичная, и главной ее особенностью является то, что основным предметом труда здесь является личность другого человека. По этому основанию педагогическая профессия относится к широкому классу профессий социономического типа. Однако она выделяется своей специфичностью даже внутри самого этого класса профессий, потому что в центре педагогической деятельности находится еще только *формирующаяся* личность. А потому эта личность особо чувствительна к различным социальным воздействиям (в том числе и к профессионально-педагогическим), особо ранима и менее устойчива.

Специфику педагогической деятельности можно усмотреть и в том, что она строится по законам общения. В основе же психологической модели общения лежит схема «субъект — субъект», а не «субъект — объект». Ребенок, подросток, юноша — это не только объекты профессионально-педагогического воздействия, но и обязательно субъекты педагогического общения, субъекты взаимодействия. Все это вместе взятое приводит к тому, что педагог как профессионал не может не быть и в определенной мере психологом — специалистом в области педагогической психологии и психологии личности ребенка, подростка, юноши.

Успешность межличностного взаимодействия и деятельности в профессиях социономического типа в существенной мере зависит от адекватного познания личности другого. Причем это познание должно носить опережающий характер. Любому воздействию и взаимодействию должно предшествовать формирование адекватного знания о личности другого, с тем чтобы само воздействие и выбранные методы воздействия и взаимодействия с человеком были бы адекватны его личностным особенностям. Только на этой основе возможна действительная профессионально-персонологическая антиципация, предвидение результатов собственной профессиональной деятельности и последствий своего воздействия на личность другого.

Применительно к такой профессии социономического типа, как педагогическая, принцип опережающего познания личности другого приобретает особое значение еще и потому, что самим *результатом* профессионально-педагогической деятельности является *развитие личности* учащегося. Получение адекватного знания о личности учащегося важно и с другой точки зрения. Оно представляется необходимым в качестве условия и метода обеспечения обратной связи в педагогическом процессе. По существу, решение этой задачи является одним из центральных условий осуществления профессиональной коррекции педагогом собственной деятельности. На сегодняшний день можно считать экспериментально доказанным, что осуществление такой обратной связи в педагогическом процессе (посредством чего, по сути, педагог проводит анализ результативности собственной профессиональной деятельности) является необходимым условием роста профессионально-педагогического мастерства.

Психодиагностика личности способна помочь профессионалу-человековеду (учителю, воспитателю, руководителю, социальному работнику и др.) в решении большинства вышеописанных и многих других задач. Правда, при этом очень важно, чтобы психолог, который занимается данной работой, обладал не только

достаточно высокой *общей* методической компетентностью, но и понимал бы существо тех проблем, на решение которых направлена его помощь. Важным в этой связи становится вопрос о критериях отбора методик психодиагностики личности. Одна из трудностей школьных психологов, например, состоит в том, что работнику психолого-педагогической службы предстоит решить дилемму: обеспечить надежность и научность изучения личности учащегося и одновременно не замкнуться на работе с небольшой группой учащихся, а оказать профессионально-психологическое влияние на весь процесс обучения и развития личности.

В этой связи мы хотели бы сделать здесь самое общее замечание и предостеречь практика от опасности впадения в *профессионально-психологический аутизм*. Под профессионально-психологическим аутизмом мы понимаем нечувствительность практического психолога к реальным условиям практики, в частности школьного психолога к условиям функционирования педагогической системы. Этот феномен проявляется в адекватном восприятии психологического существа проблемы педагогики и неадекватном построении моделей, технологий и методов ее решения. Такая неадекватность в технологиях и методах возникает вследствие «ухода в себя», потери чувства реальности на стадии методов решения проблемы. Причиной сказанного может стать доминирование стремления к абсолютной психологической чистоте (идеальности, академичности) разрабатываемого способа решения проблемы при игнорировании реальных педагогических условий и педагогического пространства, в которых проблема существует и будет решаться.

Какие бы надежные, проверенные, утонченные и сложные психодиагностические методики мы ни выбирали, следует все-таки не забывать: каждая методика, каждый тест имеет право на ошибку. Это «нехорошее» право, и лучше бы его не было. Но такова реальность. И в основе этой реальности, как мы полагаем, лежит даже не временное несовершенство психологии, а скорее то фундаментальное обстоятельство, что все психологические закономерности, по крайней мере в области психологии личности, носят не лапласовско-детерминистский характер, а имеют вероятностно-статистический смысл. Из понимания этого следуют как минимум два вывода. Во-первых, необходимо учитывать вероятностный характер психологии личности каждый раз при построении конкретных индивидуально-психологических заключений. Желательно, чтобы язык заключения соответствовал природе закономерностей, лежащих в его основе. Во-вторых, при формировании комплексной батареи рабочих методик необходимо: 1) чтобы они были направлены на диагностику *различных* сторон личности, описывая ее целостно, и 2) чтобы одни и те же стороны (свойства) личности по возможности были исследованы разными методиками.

«Взрослые очень любят цифры, — заметил в “Маленьком принце” Антуан де Сент-Экзюпери. — Когда рассказываешь им, что у тебя появился новый друг, они никогда не спросят о самом главном. Никогда они не скажут: “А какой у него голос? В какие игры он любит играть? Ловит ли он бабочек?” Они спрашивают: “Сколько ему лет? Сколько у него братьев? Сколько он весит? Сколько зарабатывает его отец?” И после этого они воображают, что узнали человека». Психодиагностикой занимаются взрослые люди, и потому они тоже очень любят цифры. Магия цифр, пожалуй, слабее проявляется лишь в так называемых проективных методиках, хотя и там подсчеты-расчеты (например, частоты встречаемости определенных единиц анализа) занимают свое почетное место. Результаты психодиагностики личности

математически обрабатываются и, как правило, представляются количественно: выраженность того или иного личностного качества оценивается в баллах. Эти баллы сравниваются с другими цифрами, которые отражают статистическую норму теста. На основе такого сравнения делается определенное заключение. Однако само это заключение все-таки всегда носит качественный характер. И чем выше профессиональная компетентность психолога, тем более глубоким, тонким и разносторонним будет качественно-психологическое описание личности.

И наконец, последнее. Психодиагностика личности, конечно, не самодостаточна и не является самоцелью. Более того, в большинстве случаев главной ее целью является даже и не осуществление отбора. Все-таки наиболее мощное общественно-практическое звучание и востребованность психодиагностика личности приобретает в той мере, в какой она включается (в качестве важного составного элемента) в процесс создания условий для наиболее полного развития и самореализации личности. Гуманистическая парадигма в человекознании применительно к психодиагностике личности означает смещение акцентов от селективной функции к функции обеспечения развития.

Вспоминая свое детство, известный артист и народный любимец Юрий Никулин рассказал историю, отражающую его личный опыт общения с психологами-педологами в далекие довоенные годы: «На основании различных тестов они делали заключение о развитии ребенка, его умственных способностях. Меня педологи продержали очень долго... И пришли к выводу, что способности мои очень ограниченны...» Поучительная, как представляется, история. И вполне в контексте наших рассуждений.

Список литературы

1. Агеев В. С. Механизмы социального восприятия // Психологический журнал. 1989. № 2. С. 63–71.
2. Адлер А. Наука жить / Пер. с англ. и нем. — Киев, 1997.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Пер. с нем. — М., 1995.
4. Ананьев Б. Г. Выступление на обсуждении книги «Человек как предмет познания». Стенограмма // Художественное творчество. — Л., 1983.
5. Ананьев Б. Г. Проблемы комплексного изучения развития интеллекта и личности // Человек и общество. Ученые записки. Вып. 13. — Л., 1973.
6. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Т. 2. — М., 1980.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. — М., 1980.
8. Андреев А. И., Мдивани М. О., Рыжонкин Ю. А. Методика измерения коммуникативной дистанции // Вопросы психологии. 1987. № 1.
9. Андреева Г. М. Атрибутивные процессы в условиях совместной деятельности // Общение и оптимизация совместной деятельности. — М., 1987.
10. Андреева Г. М. Психология социального познания. — М., 1997.
11. Андреева Г. М. Социальная психология. — М., 1998.
12. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. — М., 2007.
13. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 3.
14. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. — М., 2000.
15. Бартол К. Психология криминального поведения. — СПб., 2004.
16. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984–1985. — М., 1986.
17. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. — М., 1993.
18. Бем С. Линзы гендера. — М., 2004.
19. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности / Пер. с англ. — М., 1995.
20. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
21. Битенский В. С., Личко А. Е., Херсонский Б. Г. Психологические факторы в развитии токсикомании у подростков // Психологический журнал. 1991. № 4.
22. Блейхер В. М. Клиническая патопсихология. — Ташкент, 1976.
23. Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. — Киев, 1978.
24. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. — М., 1982.
25. Бодалев А. А. Личность и общение. — М., 1983.
26. Бодалев А. А. Психология о личности. — М., 1988.
27. Бодалев А. А., Ковалев Г. А. О познавательных процессах в общении // Когнитивная психология. — М., 1986.
28. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения. — СПб., 1994.
29. Борисова Е. М., Гуревич К. М. Психологическая диагностика в школьной профориентации // Вопросы психологии. 1988. № 1.

30. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // Психологический журнал. 1991. № 6. С. 3–11.
31. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб., 1997.
32. Валицкас Г. К., Гиппенрейтер Ю. Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 45–55.
33. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. — М., 1996.
34. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1973.
35. Воронкина С. И. Особенности понимания личности студента преподавателями разных специальностей // Вопросы психологии межличностного познания и общения. — Краснодар, 1985.
36. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. — М., 1987.
37. Головей Л. А., Грищенко Н. А. Психологическая служба в школе. — Л., 1987.
38. Голомшток А., Мешковская О. Анкета интересов // Воспитание школьников. 1967. № 1.
39. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. — Л., 1988.
40. Гришина Н. В. Давайте договоримся. — СПб., 1993.
41. Гришина Н. В. Психология конфликта. — СПб., 2000.
42. Грищенко Н. А., Головей Л. А. Теоретические и методические проблемы профориентации // Психологический журнал. 1987. № 1.
43. Данч И. Изменение профессиональной установки молодых рабочих // Вопросы психологии. 1985. № 4.
44. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. — М., 2000.
45. Деркач А. А. Социально-психологическое исследование состояния готовности воспитателя к деятельности // Актуальные проблемы социальной психологии. Ч. 2. — Кострома, 1986.
46. Деркач А. А., Марасанов Г. И. Психолого-акмеологическое консультирование управленческих кадров. — М., 1996.
47. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М., 1987.
48. Долгова А. И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. — М., 1981.
49. Донцов А. И. Психология коллектива. — М., 1984.
50. Доценко Е. Л. Психология манипуляции. — М., 1996.
51. Дубинин Н. П., Карпец И. И., Кудрявцев В. Н. Генетика, поведение, ответственность. — М., 1982.
52. Дэкерс Л. Мотивация. Теория и практика. — М., 2007.
53. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л., 1985.
54. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. — Л., 1974.
55. Заика Е. В., Крейдун Н. П., Ячина А. С. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии. 1990. № 4.
56. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. — М., 1986.
57. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. — Минск, 1993.
58. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М., 1999.
59. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. — М., 1995.
60. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. — Самара, 1988.
61. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. — М., 1994.
62. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. — М., 1994.
63. Зоуир А. Али Рашид. Кросс-культурное изучение агрессивного поведения у подростков России и Йемена: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 1999.
64. Иванов Н. Я., Личко А. Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков: Методика исследования. — СПб., 1992.
65. Икэда Д., Логунов А. Третий радужный мост. Поиск человека и мира. — М., 1988.
66. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб., 2000.
67. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения. — Киев, 1998.
68. Каган М. С. Мир общения. — М., 1988.
69. Калягина Е. А. Особенности отношения к сверстнику у популярных и непопулярных дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1998.

70. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. — Грозный, 1979.
71. Кант И. Метафизика нравов // Кант И. Критика практического разума. — СПб., 1995.
72. Климов Е. А. Как выбирать профессию. — М., 1984.
73. Климов Е. А. Некоторые психологические принципы подготовки молодежи к труду и выбору профессии // Вопросы психологии. 1985. № 4.
74. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. — М., 1995.
75. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. — М., 1988.
76. Ковалев П. А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 1996.
77. Коломинский Я. Л. Человек среди людей. — Минск, 1987.
78. Кон И. С. Психология ранней юности. — М., 1989.
79. Кон И. С. Психология старшеклассника. — М., 1980.
80. Кондратьев М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя // Вопросы психологии. 1987. № 2.
81. Кондратьев М. Ю. Подросток в замкнутом круге общения. — М., 1997.
82. Кондратьева С. В. Педагогическая и возрастная психология. — Гродно, 1996.
83. Кондратьева С. В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга // Психология межличностного познания. — М., 1981.
84. Кондратьева С. В. Учитель — ученик. — М., 1984.
85. Королев В. В. Психические отклонения у подростоков-правонарушителей. — М., 1992.
86. Кудрявцев Т. В., Сухарев А. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопросы психологии. 1985. № 1.
87. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя. — М., 1989.
88. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя. — М., 1990.
89. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. — СПб., 1993.
90. Кукосян О. Г. Профессиональные особенности межличностного познания // Вопросы психологии межличностного познания и общения. — Краснодар, 1985.
91. Куницына В. Н., Казаринова. Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. — СПб., 2001.
92. Курбатова Т. Н. Сравнительный анализ психологических особенностей несовершеннолетних правонарушителей // Актуальные проблемы психологической теории и практики. — СПб., 1995.
93. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах. — М., 1995.
94. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. — Прага, 1984.
95. Леонгард К. Акцентуированные личности / Пер. с нем. — Киев, 1981.
96. Леонтьев А. А. Психология общения. — М., 1997.
97. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. — М., 1977.
98. Леонтьев Д. А. Психология смысла. — М., 1999.
99. Личко А. Е. Подростковая психиатрия. — Л., 1985.
100. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л., 1983.
101. Личко А. Е., Битенский В. С. Подростковая наркология. — Л., 1983.
102. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.
103. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). — М., 1994.
104. Лутошкин А. Эмоциональные потенциалы коллектива. — М., 1988.
105. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. — М., 1980.
106. Майерс Д. Социальная психология. — СПб., 1997.
107. Мак-Кей М., Роджерс П., Мак-Кей Ю. Укрощение гнева. — СПб., 1997.
108. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге. Ч. 1, ч. 3. — СПб., 1993, 1996.
109. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю., Сидоренко Е. В. Психогимнастика в тренинге. Ч. 2. — СПб., 1993.
110. Марищук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А. и др. Методики психодиагностики в спорте. — М., 1984.
111. Маркова А. К. Психология труда учителя. — М., 1993.

112. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.
113. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб., 1999.
114. Маслоу А. Психология бытия. — М., 1997.
115. Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюстон А. Развитие личности ребенка. — М., 1987.
116. Матюшкин А. М. Исследование интеллектуальной активности детей в условиях учебного и игрового общения // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. — М., 1980.
117. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. — Киев, 1978.
118. Мудрик А. В. Социализация. Вчера и сегодня. — М., 2006.
119. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. — М., 1986.
120. Муздыбаев К. Психология ответственности. — Л., 1983.
121. Мухина В. С. Личность: мифы и реальность. — М., 2010.
122. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. — Л., 1960.
123. Общение и оптимизация совместной деятельности / Андреева Г. М., Агеев В. С., Донцов А. И., Соловьева О. В. и др. — М., 1987.
124. Панферов В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения // Психологический журнал. 1987. № 4.
125. Паренс Г. Агрессия наших детей. — М., 1997.
126. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. — М., 1989.
127. Петровский А. В. Личность, деятельность, коллектив. — М., 1982.
128. Петровский А. В. Социальная психология коллектива. — М., 1978.
129. Петровский А. В., Петровский В. А. «Я» в других и «другие» во мне // Будущее науки. — М., 1987.
130. Петровский В. А. Личность в психологии. — Ростов-на-Дону, 1996.
131. Платонов Ю. П. Психология коллективной деятельности. — Л., 1990.
132. Познание и общение / Под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляевой, М. Коула. — М., 1988.
133. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология. — СПб., 2012.
134. Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б. Д. Парыгина. — СПб., 1994.
135. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1997.
136. Прыгин Г. С. Проявление феноменов «автономности-зависимости» в учебной деятельности // Новые исследования в психологии. 1984. № 2.
137. Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов. — Л., 1976.
138. Психологическая диагностика / Под ред. К. М. Гуревича. — М., 1981.
139. Психологическая служба школы / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.
140. Психология межличностного познания. / Под ред. А. А. Бодалева. — М., 1982.
141. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1987.
142. Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. — М., 1981.
143. Психология человека: от рождения до смерти / Под ред. А. А. Реана. — М.; СПб., 2001.
144. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. — М., 1972.
145. Ратинов А. Р. Личность преступника как криминально-психологическая проблема // Вопросы борьбы с преступностью. Материалы VI Международного конгресса. — М., 1988.
146. Ратинов А. Р. Социально-психологические аспекты юридической теории и практики // Прикладные проблемы социальной психологии. — М., 1983.
147. Ратинов А. Р., Константинова И. Я., Собчик Е. М. Самооценка преступников // Личность преступника как объект психологического исследования / Под ред. Е. В. Шороховой. — М., 1979.
148. Реан А. А. Агрессия в структуре поведения возбудимой и демонстративной личности // Ананьевские чтения-97. — СПб., 1997.
149. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. № 5.
150. Реан А. А. Анализ вербального взаимодействия как метод исследования педагогической деятельности // Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива. — Л., 1988.
151. Реан А. А. Аутоагрессивный паттерн личности // Ананьевские чтения-98. — СПб., 1998.

152. Реан А. А. Локус контроля делинквентной личности // Психологический журнал. 1994. № 2.
153. Реан А. А. Профессионализм в межличностном познании // Региональная акмеологическая служба в системе образования. — СПб., 1995.
154. Реан А. А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. — Л., 1996.
155. Реан А. А. Психологическая служба школы (Принципы деятельности и работа с «трудными»). — СПб., 1993.
156. Реан А. А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией // Вопросы психологии. 1988. № 1.
157. Реан А. А. Психология изучения личности. — СПб., 1999.
158. Реан А. А. Психология педагогической деятельности. — Ижевск, 1994.
159. Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащихся. — М., 1990.
160. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. 1990. № 2.
161. Реан А. А. Судебно-психологическая экспертиза по делам об изнасиловании // Психологический журнал. 1990. № 2.
162. Реан А. А. Тенденции самокоррекции «профессионального Я» педагога // Аттестация преподавателя и мастера производственного обучения / Под ред. Н. В. Кузьминой. — СПб., 1992.
163. Реан А. А. Характерологические особенности подростков-делинквентов // Вопросы психологии. 1991. № 4.
164. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. — СПб., 2000.
165. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб., 1999.
166. Реан А. А., Лукин С. Е. Методическое руководство по исследованию типов акцентуаций. — СПб., 1993.
167. Реан А. А., Трофимова Н. Б. Гендерные различия структуры агрессивности у подростков // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. — Минск, 1999.
168. Региональная акмеологическая служба в системе образования. — СПб., 1995.
169. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива / Под ред. Б. Д. Парыгина. — М., 1986.
170. Регуш Л. А. Наблюдение в практической психологии. — СПб., 1996.
171. Регуш Л. А. Тренинг педагогической наблюдательности // Вопросы психологии. 1983. № 3.
172. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. — М., 1994.
173. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. — М., 1994.
174. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / Пер. с англ. — М., 1997.
175. Рождественская Н. А. Роль стереотипов в познании человека человеком // Вопросы психологии. 1986. № 4.
176. Романов К. М. Межличностное познание и деятельность // Вопросы психологии. 1986. № 4.
177. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. — Л., 1990.
178. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм // Сартр Ж-П. Избранные произведения / Пер. с фр. — М., 1984.
179. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. — Л., 1986.
180. Селье Г. Стресс без дистресса / Пер. с англ. — М., 1979.
181. Семенов В. Е. Искусство как межличностная коммуникация. — СПб., 1995.
182. Семенов В. Е. Социальная психология искусства. — СПб., 1988.
183. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. — М., 1996.
184. Сироткин С. Ф. Агрессивность детей как объект педагогической диагностической оценки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ижевск, 1996.
185. Ситников А. П. Теоретические и прикладные основы акмеологического тренинга программно-целевой направленности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1995.
186. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. — М., 1995.
187. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. — М., 1989.
188. Соколова Е. Т., Николаева В. В. Особенности личности при пограничных расстройствах. — М., 1995.

189. Социальная психология и общественная практика / Под ред. Е. В. Шороховой, В. П. Левковоич. — М., 1985.
190. Социальная психология / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. — Л., 1979.
191. Социальная психология / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1987.
192. Социально-психологические проблемы нравственного воспитания личности / Под ред. В. Е. Семенова. — СПб., 1984.
193. Социальные отклонения. — М., 1989.
194. Социология молодежи / Под ред. В. Т. Лисовского. — СПб., 1996.
195. Столин В. В., Пантилеев С. Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. — М., 1988.
196. Стоунс Э. Психопедагогика. — М., 1984.
197. Толстых А. В. Взрослые и дети: Парадоксы общения. — М., 1988.
198. Толстых А. В. Наедине со всеми: о психологии общения. — Минск, 1990.
199. Труды ПНИИ им. В. М. Бехтерева. 1973. Т. 66.
200. Трусов В. П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. — Л., 1980.
201. Трусов В. П. Теории атрибуции в зарубежной социальной психологии // Психология межличностного познания. — М., 1982.
202. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. — М., 1994.
203. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия / Психология личности. Тексты. — М., 1982.
204. Франкл В. Человек в поисках смысла / Пер с англ. — М., 1990.
205. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. — М., 1994.
206. Фромм Э. Человек для себя / Пер. с англ. — Минск, 1992.
207. Фромм Э. Человеческая ситуация / Пер. с англ. — М., 1995.
208. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность / Пер. с англ. — М.; СПб., 2001.
209. Фурманов И. А. Детская агрессивность. — Минск, 1996.
210. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. / Пер. с нем. — М., 1986.
211. Холл К., Линдсей Г. Теории личности / Пер. с англ. — М., 1999.
212. Хоружий С. Н. Самооценка недисциплинированных подростков и их оценочное отношение к окружающим // Психологические особенности самосознания подростка. — Киев, 1980.
213. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб., 1997.
214. Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотренинг. — М., 1988.
215. Шур Э. Наше преступное общество. Социальные и правовые источники преступности в Америке / Пер. с англ. — М., 1977.
216. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. — М., 1996.
217. Юнг К. Конфликты детской души. — М., 1995.
218. Юсупов И. М. Вчувствование, проникновение, понимание. — Казань, 1993.
219. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. — Казань, 1991.
220. Ядов В. А. Методология и техника социологического исследования. — Тарту, 1969.
221. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов. — М., 1994.
222. Яновская Е. А. Исследование уровня самооценки личности несовершеннолетних правонарушителей // Психологическое изучение трудновоспитуемых школьников и несовершеннолетних правонарушителей. — М., 1973.
223. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. — Киев, 1987.
224. Bandura A. Aggression: A social learning analysis. — NJ, 1973.
225. Coie J. D., Kupersmidt J. B. A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups // Child Development. 1983. Vol. 54. P. 1400–1416.
226. Dodge K. A., Coie J. D. Social information-processing factors in reactive and proactive agression in cildren's peer groups // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 53. P. 1146–1158.
227. Eron L. D., Walder L. O., Toigo R., Lefkowitz M. M. Social class, parental punishment for aggression and child aggression // Child Development. 1963. Vol. 34. P. 849–867.
228. Felson R. B., Russo N. Parental punishment and sibling aggression // Social Psychology Quarterly. Vol. 51. P. 11–18.

229. Heaven P. Locus of control and attitudes to authority amond adolescennts // Pers. and Individ. differ. 1988. N 1. P. 181–183.
230. Henryk K. Change and stability of locus of control in early adolescence // Pol. Psycol. Bull. 1988. N 2.
231. Hochreich D. J. Defensive externality and attribution of responsibility // Journ. of Personality. 1974. N 42.
232. Keltikangas-Jarvinen L., Kangas P. Problem-solving strategies in aggressive and nonaggressive children // Aggr. Behav. 1988. N 4. P. 255–264.
233. Leary T. Interpersonal diagnosis of personality. — New York, 1957.
234. Lefkowitz M. M., Eron L. D., Walder L. O., Huesmann L. R. Growing to be violent: A longitudinal study of the develoment of aggression. — N.Y., 1977.
235. Lester D. Locus of control, anger and suicide // Activ. new. super. 1988. N 4.
236. Lipp L., Kolsol R., James W., Randall H. Denial of disability and internal control of reinforcement // Journ. of Consalting and Clinical Psychology. 1968. Vol. 32. P. 72–75.
237. Maslow A. Eupsychian Management: A Journal R. Irwin, Homewood. Illinois, 1965. P. 136.
238. Maslow A. Motivation and personality. — N.Y., 1954.
239. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // Psychol. Monographs. 1966. Vol. 80. P. 1–28.
240. Schmieschek H. Fragebogen zur Ermittlung akzentuierter Personlichkeiten // Psychiatr., Neurol u med. Psychol., 1970. N 10. S. 378.
241. Tolor A., Reznikoff M. Relation between insight, represion-sensitisation, internal-external control and death anxiety // Journ. of Abnormal Psychology. 1967. Vol. 72. 426–430.

